

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра специальной педагогики и специальной психологии

Разработка и апробация программ курсов коррекционно-развивающей области учебного плана адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
к.п.н., профессор О.В. Алмазова

дата

подпись

Руководитель ОПОП:
к.п.н., профессор О. В. Алмазова

подпись

Исполнитель:
Наумова Анна Васильевна
обучающийся
заочного отделения

подпись

Научный руководитель:
Зак Галина Георгиевна
к.п.н., доцент

подпись

Екатеринбург 2017

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|----|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 4 |
| ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОВЕДЕНИЯ ИСЛЕДОВАНИЯ..... | 7 |
| 1.1. Понятие «коррекция» и «коррекционная работа» как научный феномен..... | 7 |
| 1.2. Нормативно-правовые условия специального образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)..... | 18 |
| 1.3. Характеристика обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)..... | 29 |
| ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ НЕОБХОДИМОСТИ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММЫ КУРСОВ КОРРЕКЦИОННО- РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБЛАСТИ УЧЕБНОГО ПЛАНА ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)..... | 37 |
| 2.1. Характеристика базы исследования и контингента обучающихся, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования | 37 |
| 2.2. Методы и методики проведения констатирующего этапа экспериментального исследования и их обоснование..... | 41 |
| 2.3. Анализ результатов констатирующего этапа экспериментального исследования по развитию психомоторики и сенсорного восприятия..... | 47 |
| ГЛАВА 3 РАЗРАБОТКА И ВНЕДРЕНИЕ ПРОГРАММЫ КУРСОВ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБЛАСТИ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ | |

| | |
|--|----|
| (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)..... | 61 |
| 3.1. Программа курса коррекционно-развивающей области «Психомоторика и сенсорное восприятие» для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)..... | 61 |
| 3.2. Анализ результатов внедрения программы в практическую деятельность | 74 |
| 3.3. Методические рекомендации по разработке программ курсов коррекционно-развивающей области учебного плана для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) | 88 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... | 96 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ..... | 99 |

ВВЕДЕНИЕ

Коррекционно-развивающая область учебного плана - это предметы представленные и направленные на коррекцию отклонений в речевом, психофизическом и личностно-социальном развитии обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Все возрастающие требования к образованию и повышение его доступности и качества для всех категорий граждан одна из главных задач социальной политики России. Исходя из этого важное значение приобретает создание равных для всех возможностей получения образования, в том числе людям с ограниченными возможностями здоровья.

Поэтому, на государственном уровне, Федеральный Государственный Образовательный Стандарт (далее - ФГОС) для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее - ОВЗ) стал вводится в образовательные организации с 1 сентября 2016 года. Но большее значение и важность в данной теме имеет приказ Минобрнауки от 19.12.2014 №1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». В приказе подчеркивается необходимость переосмысления образовательных достижений, обучающихся в нем грамотно и полно прописаны особенности инклюзивного образования.

Так же важным является то, что в ФГОС представлена совокупность обязательных требований, которые необходимо учитывать при реализации адаптированных основных общеобразовательных программ (далее - АООП) в организациях, осуществляющих образовательную деятельность (далее - организация).

В данных ФГОС является важным то, что образовательная организация имеет прописанную обязательную часть и часть, которая формируется участниками образовательного процесса. Обязательная часть не менее 70%, а

формируемая не более 30%, т.е. организация имеет право оставить формируемую часть в таком объёме или уменьшить.

Актуальность данной работы:

Современные социально-экономические условия жизни предъявляют жёсткие требования к личности. Человек должен постоянно подстраивать свое поведение под постоянно меняющиеся условия современного мира.

Все выше сказанное в полной мере относится и к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья, потому что они, в противном случае, окажутся исключены из активной жизни социума.

В образовании обучающихся развитие личности можно достичь по средствам коррекционно-развивающих курсов. Исходя из этого, к формируемой части образования относятся коррекционно-развивающие курсы, которые играют важную роль в развитии обучающегося. На данный момент в образовательных организациях, которые приступили к реализации АООП, стоит вопрос о сохранении имеющихся курсов, но с корректировкой под новые стандарты либо разработке новых.

Степень разработанности данной темы в теории и практике достаточна, но эти следования были написаны давно и под старые образовательные стандарты. И требования, предъявляемые к программам, изменились. Поэтому данное исследование является важным.

Объект исследования: программа коррекционно-развивающих курсов для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Предмет исследования: процесс разработки и апробации программы курсов коррекционно-развивающей области учебного плана АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Целью данного исследования стало теоретическое обоснование, разработка и апробация программы курсов коррекционно-развивающей области учебного плана АООП, которая направлена на развитие психомоторики и сенсорного восприятия.

Поставленная цель реализуется решением следующих **задач**:

1. Проанализировать уровень изученности в специальной психолого-педагогической литературе и нормативно правовой базе темы исследования.
2. Изучить своеобразие психомоторики и сенсорного восприятия у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)
3. Выявить оптимальные пути развития психомоторики и сенсорного восприятия.
4. Разработать программу курсов коррекционно-развивающей области учебного плана АООП, направленных на развитие психомоторики и сенсорного восприятия.
5. Апробировать предлагаемой программы по формированию психомоторики и сенсорного восприятия и сделать заключение об эффективности программы.

Гипотеза: Если при разработке и реализации программы коррекционно-развивающей области учебного плана будут учтены все требования и условия, прописанные в ФГОС, то при апробации результатов будут полученные положительные результаты.

Методология исследования была представлена такими классиками дефектологии, как Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, Д. Б. Элькониным, П. Я. Гальпериным и др. Деятельностный и дифференцированные подходы, раскрывающие основные психологические закономерности процесса обучения и структуру учебной деятельности обучающихся с учетом общих закономерностей возрастного развития описаны в их теоретических положениях. Ученые и специалисты, известные олигофренопедагоги, которые занимались изучением, обучением и воспитанием обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) – А. Р. Маллер, Г. В. Цикото, С. Д. Забрамная, Л. Б. Баряева, И. М. Бгажнокова, Л. М. Шипицына, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, А. Р. Лурия, М. С. Певзнер. Первые попытки разработки индивидуальных программ развития для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) принадлежат Е. А. Стребелевой, И. М. Бгажноковой, Л. Б. Баряевой, С. В. Соловьевой, Е. А. Рудаковой.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Понятие «коррекция» и «коррекционная работа» как научный феномен

В специальной литературе понятие «коррекция» понимается как система специальных и особых педагогических мероприятий, которые направлены на то, чтобы преодолеть или ослабить недостатки развития обучающихся с ОВЗ, которые ориентированы на исправление не только отдельных нарушений, но и на формирование «правильных» черт личности всех данной категории обучающихся [47].

Всегда существовала проблема взаимодействия общества и людей с ограниченными возможностями, их адаптации в обществе или, наоборот, отторжения от этой среды в их существовании, присутствовала всегда. На всех этапах своего развития человеческое общество не могло быть равнодушным к тем, кто имел те или иные нарушения физических или психических качеств. Таких людей сложно было не заметить, так как им необходимо было особое внимание и отношения. В противном случае, то эти люди становились тяжелым бременем для общества и источником таких социальных деяний, как преступность, тунеядство, бродяжничество. Поэтому обществу было необходимо определиться с отношением к данным людям [48].

Проблемы человека с ограниченными возможностями и его образования (коррекции) представлены в исследованиях таких авторов как А. И. Дьячкова (1957, 1959 и др.), Х. С. Замского (1980, 1995), В. В. Линькова. Эти авторы показывают, что проблемы, которые связанные с

жизнедеятельностью людей с ОВЗ, интересовали уже античных философов (Гераклита, Платона, Аристотеля, Сенеки). Геродот писал о предрассудках по отношению к инвалидам; Лисия — о государственной поддержке инвалидов в Афинах; Плутарха — о практике умерщвления людей с физическими дефектами в Спарте; Тита Ливия — о социальных возможностях слепых в Риме республиканской эпохи; Светония Транквилла — о положении калек в Риме эпохи принципата; Гиппократ — о единстве философии и медицины, о природе человека и условиях развития, о перинатальных и постнатальных аномалиях; Галена — о «третьем состоянии» между здоровьем и болезнью [49].

В период Античности философия и наука существовали еще нерасчленённой друг с другом и со слабо намечающимися тенденциями к разделению. Античные мыслители анализировали проблемы болезненных состояний и ограниченных возможностей человека. Однако в это время были лишь предпосылки того, из чего впоследствии возникла наука, в том числе формы познавательной деятельности (систематическое доказательство, рациональное обоснование, логическая дедукция, идеализация). Пришло осознание разделения интеллектуальной (удел свободных граждан) и производственно-трудовой деятельности (удел рабов). Несмотря на постоянный интерес древних философов к проблемам существования и развития людей психическими и физическими недостатками, вследствие нерасчлененности философии и науки, слабости аналитического подхода и отсутствия глубоких научных знаний о человеке рассмотрение этих проблем долгое время оставалось частичным и не полными, что носило лишь созерцательный характер, а рассуждения о дефектах физического тела и о душевных болезнях тесно переплетались с общефилософскими воззрениями и размышлениями о сущности человеческой жизни вообще [48].

Мало что поменялось в подходах к проблеме человека с ограниченными возможностями и в европейской средневековой философии, основанной на теологических мирозерцаниях, важнейшей характеристикой

которой является стремление к поддержанию традиционных воззрений [50].

Средневековая наука, опираясь на теологические воззрения, утверждала невозможность обучения лиц с ОВЗ. Болезнь или дефект физического, или психического развития рассматривались как следствие порока и обязательное наказание за грехи, а рождение больного или искалеченного ребенка объяснялось как «Божий промысел», как возможное наказание родителей за их грехи. Так писал в своих трудах Аврелий Августин [48].

Уже в XVI в., при накоплении достаточных эмпирических знаний, которые обеспечивали развитие частных наук. Основываясь на наблюдениях были представлены теоретические рассуждения о возможностях замещения одного анализатора другими и на основе их использование при обучении людей с сенсорными нарушениями. Так, итальянский ученый-энциклопедист раннего Возрождения Д.Кардано1501-1584.г, философ, математик, врач, изобретатель, писал возможность обучения глухих, где устная речь, и вся устная информация заменяется письменной. Этим самым он внес большой вклад в теоретическую основу специальной педагогики и психологии, в разработку теории компенсации.

Новое время — XVII-XVIIIвв. — называют также эпохой развития частных наук. Определяющим мировоззрением этого периода стал механицизм, а вместе с ним и механистический подход к изучению объектов и явлений окружающего мира [51].

Применение данного подхода представляло человека с дефектом развития как машину, у которой сломалось какое-то звено или деталь. Если какой-то «механизм» не работал или «ломался», тогда главной задачей становилось починить и исправить недостаток данного механизма или заменить сломанную деталь. Первые опыты обучения обучающихся с нарушениями слуха и зрения строились в соответствии с концепцией механистического, метафизического материализма. Тем не менее уже в этот период внимание исследователей было обращено на философское

осмысление изученных данных об особенностях человеческих ощущений, об этом писали такие ученые как Д. Беркли, Д. Дидро, Д. Локк [53].

Особое место в философско-педагогических воззрениях нового времени занимает выдающийся чешский педагог Я.А. Коменский, который впервые сформулировал в разработанной им христианской педагогике принципы гуманистического отношения к детям с ограниченными возможностями, заложив тем самым прочный фундамент педагогической основы [54].

Другой английский философ-психолог и педагог Д. Локк исследовал значение опыта, как источника человеческих знаний, и подчеркнул влияние уже имеющегося, предшествующего знания на характер восприятия нового. Изучение данной проблемы позволило еще на один шаг приблизиться к пониманию проблем и задач обучения людей, в том числе и тех, у кого выявлялись различные нарушения [54].

Проблема значения, предшествующего жизненного и сенсорного опыта для развития, обучающегося актуальна и для специальной педагогики наших дней: так, сказанное выше философами XVIII в. и сегодня доказывает нам необходимость длительного обучения, например, прежде глухого человека после кохлеарной имплантации умению слышать, слушать и понимать окружающий его звучащий мир, и в первую очередь звучащую человеческую речь. Наличие (или отсутствие) у обучающегося предыдущего социального, интерактивного опыта существенно отражается на новых для него социальных ситуациях, на характере и качестве интеграционных процессов [52].

Процесс накопления в XVIII в. научных фактов, полученных в результате наблюдений и экспериментальной деятельности ученых, привел к необходимости структурирования полученных научных данных, что показало становление и развитие систематики и создание во многих областях собственных научных классификаций. Стремление к систематизации появляется и в области изучения человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности: французский психиатр Ф. Пинель составляет первую

медицинскую классификацию душевных болезней, в которой тупоумие и идиотия рассматриваются как две особые формы психоза [55].

На рубеже XVIII и XIX вв. великий немецкий поэт и философ И. В. Гёте в своих дневниках обозначил принципы возможной классификации интеллектуальных нарушений, которая была ориентирована на социальную дееспособность, об этом говорилось в записях о «зальцбургских дураках». Философ И. Кант в рамках своей антропологической концепции дал классификацию слабостей и болезней души, где под слабоумием, но понимал «полную душевную слабость» которая была равносильна «отсутствию души». Ему принадлежат такие философские обоснования необходимости государственной благотворительной помощи людям с ограниченными возможностями [56].

На этапе утверждения неклассической науки в XIX в. - первая половина XX в., в разных странах научное обоснование специальной педагогики определяется рядом различных философских течений и направлений, среди которых наибольшее влияние на ее развитие оказывают: немецкая классическая философия, ее представители Г. В. Ф. Гегель, И. Кант и др.; марксизм-ленинизм - К. Маркс, Ф. Энгельс, В. И. Ленин; экзистенциализм, т.е. философия существования - Э. Гуссерль, В. Дильтей, Ф. Ницше, С. Кьеркегор и др.; представителями фрейдизма и неопрейдизма были З. Фрейд, А. Адлер, К. Г. Юнг, Э. Фромм и связанная с ними психологическая школа по социологии представителями которой является М. Вебер, Э. Дюркгейм, а также философия постмодернизма - М. Фуко, Ж. Делёз и др. Отдельные философские идеи в контексте проблем специальной педагогики уже в начале XX в. высказывались и исследовались отечественными учеными такими как Л. С. Выготским, Э. В. Ильенковым и Ф. Т. Михайловым, В. И. Бельтюковым и другими [58, 60].

Развитие современной специальной педагогики определялось целым рядом мировоззренческих позиций, философских идей и концепций в их взаимодополняющей связанности, когда каждая касается какого-либо одного

аспекта специальной педагогики или какой-то из ее отраслей, дополняя и усиливая их обоснование сведениями и сопоставлениями из других направлений.

Уже в 20-30-х гг. XX в. отечественные медики - невропатологи, психиатры В. П. Кащенко, Г. В. Мурашов пользовались таким термином как «педагогическая коррекция». Зарождающаяся в то время отечественная дефектология различала три основные категории обучающихся — физически дефективных, умственно дефективных и морально дефективных. Если под физически дефективными понимались такие категории обучающихся, как глухие, слепые, имеющие нарушения опорно-двигательного аппарата, а под умственно дефективными понимались обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), то к морально дефективным причисляли обучающихся «нервных», «исключительных по характеру» по терминологии В. П. Кащенко, т.е. тех, кого сегодня относят к категориям обучающихся с временными образовательными и социально-адаптационными затруднениями, а также социально и педагогически запущенных [59].

Термин «педагогическая коррекция» сам В. П. Кащенко рассматривает так: «исправление недостатков характера у *обучающихся и подростков*». В книге с похожим названием, написанной в 30-х гг. XX в., В. П. Кащенко говорит: «Что касается обучающихся, исключительных по характеру, то они сравнительно легко выравниваются и возвращаются в нормальную школу, а потом сравнительно быстро приспособляются к социальной жизни» [61].

Таким образом, педагогическая коррекция имела целью социальную реабилитацию в обществе.

В сборнике «Проблемы изучения и воспитания, обучающегося» В. П. Кащенко, писал, что вопрос о социальных условиях развития обучающегося, вне всякого сомнения, самый главный.

Социальная доминанта, развиваемая В. П. Кащенко и его единомышленниками, была широко представлена в педологии, которая

противоречила политико-идеологическим установкам, сложившимся в стране во второй половине 30-х гг. Проблема «исключительных обучающихся с трудным характером» в отечественной педагогике, была закрыта почти на 50 лет [62].

В 80-х гг. XX в. массовая общеобразовательная школа была вынуждена снова обратиться к вопросу о «трудных» детях и необходимости педагогической коррекции проявлений школьной и социальной дезадаптации. Актуальность этих проблем резко выросла в связи с происходящими социально-политическими изменениями в жизни страны. Это направление, благодаря растущему научному интересу к нему и серии целенаправленных научно-педагогических исследований приобрело достаточно самостоятельное положение, получив название коррекционная педагогика [63].

Так же при изучении таких понятий как коррекция и коррекционная работа большое значение имеет «Герменевтический подход» в педагогике который предполагает собой целостное изучение индивида, во всей его полноте отношений, как человека думающего, желающего, чувствующего, действующего в определенное время, в данном историческом периоде. Л. П. Самойлов ссылаясь на А. Ф. Закирову дает определение педагогической герменевтики как теорию и практику (наука и искусство) истолкования и интерпретации педагогических знаний, отражающих представления о педагогической реальности — о человеке как субъекте творческого саморазвития, о целях, механизмах и принципах его воспитания и самовоспитания, об их содержании, методах и формах. Целью герменевтики является наиболее полное осмысление и глубинное понимание данных знаний с учетом социально-культурных традиций, рефлексивного осмысления эмоционально-духовного опыта человечества и личного духовного опыта конкретного субъекта [65].

Основная категория в герменевтике, как это видно в трудах В. Дильтея, это понимание, противопоставляемое логическому объяснению,

используемому в естественных науках и предполагающему изучение человека как исключительно рационального существа. Герменевтика отражает способ «всеобщего отношения к миру», гуманитарный склад мышления, который, в отличие от естественно-научного, направлен на получение объективного, но не универсального знания, ибо гуманитарное мышление ставит своей целью изучение развивающегося и изменяющегося человека, действующего в этом изменяющемся мире [65].

Научная и образовательная практика показывает, что применение естественно-научных методов в сфере специальной педагогики и специальной психологии часто приводит к необъективности и ложным выводам в отношении обучающихся [66].

В педагогике осознание любого смысла, действия, момента встраивается во все сферы специальной педагогики. Так, в самых различных ее отраслях важное значение приобретает предварительная подготовка, создание определенного поля взаимоотношений между обучающимся и педагогом, между обучающимся и родителями, между родителями и педагогом [66].

Меж субъектный процесс взаимного понимания основная необходимая предпосылка в педагогической и исследовательской деятельности. Именно в отношениях с ребенком, с человеком, имеющим ограниченные возможности здоровья, достижение и понимание оказывается затрудненным. С точки зрения герменевтики, в каждом конкретном случае психическая система человека выстраивает свой собственный смысл воспринимаемого, который может сильно отличаться от смысла и понимания того же самого другим человеком. Педагогу-дефектологу, исследователю, родителям бывает сложно проникнуть в глубинное понимание того или иного действия или поведения обучающегося. Но им необходимо понимать, что это его поведение имеет свой смысл, находить этот смысл важно для налаживания контакта с обучающимся.

Основной задачей специальной педагогики является создание для

человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности особых условий существования, которое должно быть наполнено особым смыслом. Что в свою очередь означает необходимость узнать, в чем заключается «смысл» для каждого из таких людей, развитие в них возможности его осознания, формировать понимание это смысла на доступном для каждого человека уровне. Понимание окружающего предметного и социального мира, ощущения единства и общности с другими людьми [67].

Главным для нас является понимание самим педагогом-дефектологом смысла своей профессиональной деятельности, различение ее главных составляющих, видение больших возможностей за мелочами повседневной жизни. Значимым является наполнение смыслом, целью жизни родителей, обучающихся с ограниченными возможностями и близких им взрослых, что является важной гуманистической составляющей профессиональной деятельности каждого педагога-дефектолога [67].

Л. С. Выготский, говорил, что объектом дефектологии является не дефект, а обучающийся который имеет данный дефект. Наличие дефекта не только затрудняет развитие обучающегося, но и может дать импульс к выработке социальной компенсации. В развитии аномального обучающегося Л. С. Выготский отметил единство общих и особенных черт, что позволило установить «общность социальных целей и задач общей и специальной школ» при различии их средств [67].

В Педагогической энциклопедии понятие «коррекция» определяется как исправление

(частичное или полное) недостатков психического и физического развития у обучающихся с помощью специальной системы педагогических приемов и мероприятий. При этом коррекция рассматривается как педагогическое воздействие, которое не сводится к тренировочным упражнениям, направленным на исправление дефекта, а подразумевает воздействие на личность обучающегося в целом [69].

Коррекционная деятельности, в том числе развивающая, обучающая, воспитывающая, рассматриваются как процесс, как система мер, направленных на исправление или ослабление отклонений в психическом и физическом развитии аномального обучающегося так высказывались такие ученые как В. В. Воронкова, И. Г. Еременко, С. Д. Забрамная, В. А. Лапшин, Б. П. Пузанов и др. [70].

При решении важной социальной задачи максимального приближения развития обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) к уровню нормальных обучающихся, дефектологи видят в коррекционном процессе главной целью которого является устранение или уменьшение рассогласования между нормальной и реально имеющейся возможностью. Поэтому важным в коррекционной работе является правильный учет величины и характера рассогласования и оперативное исправление этого несоответствия между нормой и отклонением [68].

Коррекция так же может рассматривается и как путь, способ преодоления и ослабления психических и физических недостатков через формирование жизненно необходимых качеств в учебно-воспитательном процессе. Наиболее глубоко психолого-педагогическую сущность коррекционной деятельности и ее профилактическую направленность раскрывают такие психологи и психотерапевты как С. А. Бадмаев, Г. В. Бурменская, О. А. Карабанова, А. Г. Лидерс, А. С. Спиваковская и др., которые видят коррекцию особым образом организованное психологическое воздействие которое осуществляется по отношению к группам повышенного риска и направленное на перестройку, реконструкцию тех неблагоприятных психологических новообразований, которые определяются как психологические факторы риска [71].

Можно обозначить, коррекционно-педагогическую деятельность, как планируемый особым образом, организуемый педагогический процесс, который реализуется с группами обучающихся.

Данное определение строится в основном на том, что коррекционно-педагогическая деятельность - составная и неотъемлемая часть всего педагогического процесса, педагогические системы, как специально организованные и которые направлены на взаимодействие педагогов и обучающихся, данные системы нацелены на решение развивающих и образовательных задач [72].

Педагогическая задача, имеет четкую структуру, которая позволяет рассмотреть коррекционную деятельность логической последовательности:

- анализ ситуации и постановка педагогической задачи;
- разработка вариантов решения и выбор оптимального из них для данных условий;
- осуществление плана решения задач на практике которое включает организацию взаимодействия, регулирование и корректирование течения педагогического процесса;
- анализ результатов решения.

Идеи В. С. Ильина которые соотносятся с идеями М. А. Данилова, А. Г. Костюка, С. Л. Рубинштейна в которых говорится о том, что внешнее социальное влияние может по-разному восприниматься личностью и так же по-разному может сформировать ее [73].

Ю. К. Бабанский, рассматривая вопросы оптимизации процесса обучения, заметил значительную корреляцию между качеством обучения обучающихся и социальными воздействиями, которые они испытывают в процессе школьной и внешкольной жизнедеятельности. На основе тщательного анализа полученных данных в данном исследовании, им была обоснована значимость комплексного подхода к воспитанию обучающихся [74].

В педагогике необходимо понимать, что целостность образовательного процесса не дана изначально. Отмечается, что к пониманию объекта как целого должна стремиться любая наука, и указывает на необходимость

рассмотрения учебно-воспитательного процесса как целостного процесса [74].

Учебно-воспитательный процесс в целом выполняет двойную задачу обучения и воспитания такую как подготовка к жизни и включение в жизнь.

Таким образом, изучив исторический опыт и опыт современных педагогов, можно сделать вывод о том, что урочная деятельность и коррекционная работа всегда были взаимосвязаны и являются взаимодополняющими компонентами процесса обучения. При грамотном подходе и распределении ресурсов, при выстраивании системности в урочной деятельности и коррекционной работы педагог может добиться стремительной положительной динамики в развитии обучающихся.

1.2. Нормативно-правовые условия специального образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Важнейшей ценностью для человека являются его права и свободы. Поэтому на защиту этих прав и свобод, социальную защиту человека и механизм реализации направлены конституционно-правовые документы и международные акты в которых говорится о правах и свободах человека. Международные правовые документы о гражданских, политических, экономических, социальных и культурных правах признают, провозглашают эти права всех людей на жизнь, свободу и личную неприкосновенность, достоинство, свободу убеждений, слова, религии, мирных собраний и ассоциаций, право на труд, отдых, социальное обеспечение, защиту материальных и моральных интересов.

Нормативно-правовая база в области образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации составляют документы нескольких уровней:

- международные (которые были подписаны СССР или Российской Федерацией);
- федеральные (Конституция, законы, такие кодексы как гражданский семейный, и др.);
- правительственные (распоряжения, постановления);
- ведомственные (которые ввело Министерство образования);
- региональные (правительственные и ведомственные).

Международное законодательство в области закрепления права обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на получение доступного образования имеет долгую историю развития.

Главным из международных документов в данной области является *Всеобщая декларация прав человека* от 10 декабря 1948 года, которая стала основой многих международно-правовых документов в области защиты прав личности. Всеобщая декларация прав человека стала отправным пунктом для разработки многих других важных документов по данной проблеме. Особое внимание было уделено необходимости обеспечения защиты обучающихся, в этом числе и обучающихся с ограниченными возможностями. Декларация содержит главное исторически важное положение, которое раскрыто в статье 1: «Все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах» [87].

Не менее важной стала и «*Декларация о правах инвалидов*», принятая Генеральной Ассамблеей ООН в 1975 г. Данная декларация говорит о равенстве гражданских и политических прав лиц с ограниченными возможностями. Помимо этого, они должны пользоваться особыми правами в предоставлении им специальных услуг, которые позволили бы этим людям достигать максимального проявления всех своих возможностей и ускоряли бы процесс их интеграции в общество [88].

«*Декларация ООН о правах умственно отсталых лиц*» 1971г, нацелена на полное изменение отношения общества к данной категории людей. Этот документ показывает, что умственно отсталый человек имеет полное право

на признание его человеческого достоинства. В Настоящем и будущем права этих людей должно такими же, как и всего остального общества [89].

«Конвенция о правах инвалидов» (принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 г). В статье 24 Конвенции говорится: «Государства-участники признают право инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни» [90].

В соответствии с Конвенцией о правах инвалидов образование должно быть направлено на:

- развитие умственных, физических способностей в максимально возможном объёме;
- возможность участвовать в жизни общества данной категории людей;
- доступ инвалидов к образованию в местах своего проживания, при получении данного образования должно обеспечиваться разумное удовлетворение потребностей лица;
- предоставление индивидуальной поддержки в общей системе образования которое бы облегчило процесс обучения;
- создание условий для освоения социальных навыков;
- обеспечение качественной подготовки и переподготовки педагогов [90].

Содержательное наполнение основных международных документов, которые касаются прав лиц с ограниченными возможностями, помогает сделать следующие выводы.

1. Принцип равенства прав, который отражается во всех рассматриваемых документах, предоставляет лицам с ограниченными возможностями все те же права, что и всем другим людям.

2. Лица с ограниченными возможностями являются обладателями особых прав, например, право не слышащего человека пользоваться услугами переводчика во время судебного процесса.

3. Особые права лиц с ограниченными возможностями представлены во многих документах.

Политика в Российской Федерации нацелена на то, чтобы плавно привести имеющиеся в стране законодательные акты в соответствие с международными, поэтому в течение 1990-х гг. были приняты меры по ратификации и реализации ряда международных документов. Главным правовым актом в нашей стране является принятая в декабре 1993 г. Конституция Российской Федерации.

В Федеральном законе Российской Федерации от 3 мая 2012 г. N 46-ФЗ "О ратификации Конвенции о правах инвалидов" Россия ратифицировала Конвенцию о правах инвалидов и приняла в связи с этим на себя обязательства по включению всех вышеуказанных положений в правовые нормы, регулирующие правоотношения в сфере образования, в том числе определение «инклюзивного образования» и механизмов его реализации [91].

Федеральные документы.

Сравнительный анализ положений Конвенции о правах инвалидов и норм российского законодательства показал, что в большие противоречия между нормами отсутствуют.

В Статье 43 Конституции Российской Федерации говорится о праве каждого человека на получение образования. Учитывается принцип равноправия. Государство дает гарантию гражданам в общедоступности и бесплатности общего и начального профессионального образования, которое должно быть доступно всем людям [91].

А также родителям дается возможность выбирать формы обучения, образовательные организации, возможность защищать свои права и интересы своего обучающегося, принимать участие в управлении образовательным учреждением. Эти права закреплены в Семейном кодексе РФ и в Законе «Об образовании».

Одним из важных Федеральных законов, в котором определяются важные принципы государственной политики в области специального

образования, стал Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года. Данный закон вступил в силу с 1 сентября 2013 года. Этот закон регулирует вопросы, связанные с образованием лиц с ограниченными возможностями, и имеет ряд статей (42, 55, 59, 79), в которых раскрываются права данной категории обучающихся в т. ч. и обучающихся-инвалидов, на получение ими образования в соответствии с имеющимися потребностями и возможностями. Этот закон устанавливает общую доступность образования, адаптивность системы образования к особенностям развития и имеющейся подготовки обучающихся. В Статье 42 говорится о гарантиях на оказание необходимой психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи обучающимся, у которых имеются трудности в освоении основных общеобразовательных программ. В статье 79 прописаны условия получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. [92]

Основные положения и понятия, закрепленные новым законом «Об образовании в РФ» в части образования обучающихся с ОВЗ [85]:

Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья т.е. физическое лицо которое имеет недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, которые подтверждены психолого-медико-педагогической комиссией и могут препятствовать получению образования без создания специальных условий. [92]

Индивидуальный учебный план - учебный план, обеспечивающий получение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом возможностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося;

Адаптированная образовательная программа - образовательная программа, адаптированная для обучения людей с ограниченными возможностями здоровья, направлена на учет особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при

необходимости, которая обеспечивает коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию данной категории лиц [86].

Коррекционно-развивающая область – это обязательная часть внеурочной деятельности, которая поддерживает процесс освоения содержания АООП НОО. Специальные условия, которые должны создаваться для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья – это те условия обучения, воспитания, развития данных обучающихся, которые включают в себя использование специальных образовательных программ, методов обучения и воспитания, специальных учебников, пособий, дидактических материалов, технических средств обучения, предоставление услуг тьютора (ассистента). Тьютор который оказывает обучающимся нужную техническую помощь, проводит групповые, индивидуальные коррекционные занятия, обеспечивает доступ в здание образовательной организации, которая осуществляет образовательную деятельность, и другие условия, без которых нельзя обеспечить освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. [86]

Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» устанавливает гарантии на получение обязательного образования обучающимся с инвалидностью.

Признание лица инвалидом осуществляется федеральным учреждением медико-социальной экспертизы. Порядок и условия признания лица инвалидом устанавливаются Правительством Российской Федерации [93].

В Статье 18 говорится, что образовательные организации в сотрудничестве с органами социальной защиты населения и органами здравоохранения обеспечивают дошкольное, внешкольное воспитание и образование обучающихся-инвалидов, возможность получения инвалидами среднего общего образования, среднего профессионального и высшего профессионального образования в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида. Обучающимся-инвалидам школьного

возраста предоставляются необходимые реабилитационные меры и создаются все необходимые условия для пребывания в учреждениях общего типа. Для обучающихся-инвалидов, состояние здоровья которых исключает возможность их пребывания в образовательных организациях общего типа, должны тогда создаваться специальные организации.

При невозможности осуществлять воспитание и обучение инвалидов в общих или специальных общеобразовательных организациях органы управления образованием и образовательные организации должны обеспечить с согласия родителей обучение обучающихся-инвалидов по полной общеобразовательной или индивидуальной программе на дому. Обучение обучающихся-инвалидов на дому, а также размеры компенсации затрат родителей на эти цели определяются законами и иными нормативными актами субъектов Российской Федерации.

Воспитание и обучение обучающихся-инвалидов в общеобразовательных организациях являются расходными обязательствами субъекта Российской Федерации [93].

Так же установлено право всех инвалидов обучаться как в общеобразовательных организациях, так и в специальных образовательных организациях, главное, чтобы образование было в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида.

Несмотря на отсутствие официального определения инклюзивного образования на федеральном уровне, российское законодательство определяет его общие правовые основы, которые не препятствуют обучению обучающихся с особыми образовательными потребностями в образовательных организациях, что соответствует цели конвенции.

Данное определение было подчеркнуто *статьей 10* Закона РФ «Об основных гарантиях прав обучающегося в РФ» от 24 июля 1998 года № 124-ФЗ в котором говорилось:

«Ребенку от рождения принадлежат и гарантируются государством права и свободы человека и гражданина в соответствии с Конституцией

Российской Федерации, общепризнанными принципами и нормами международного права, международными договорами Российской Федерации, настоящим Федеральным законом, Семейным кодексом Российской Федерации и другими нормативными правовыми актами Российской Федерации» [94].

В Федеральном законе от 30 июня 2007 года. № 120-ФЗ в котором говорится: «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья» употребляемые в нормативных правовых актах определения «с отклонениями в развитии» были заменены на термин «с ограниченными возможностями здоровья», то есть люди, которые имеют недостатки в физическом и (или) психическом развитии.

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» 04 февраля 2010 года, Пр-271. В данной инициативе сформулирован основной принцип инклюзивного образования [95]:

Новая школа – это школа для всех. В любой школе должна обеспечиваться успешная социализация обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся-инвалидов, обучающихся, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации [95].

В образовательных организациях должны создаваться универсальные условия, например, без барьерная среда, которая позволяет обеспечить полноценную интеграцию обучающихся-инвалидов.

Этим документом была предусмотрена разработка, принятие пятилетней государственной программы «Доступная среда», эта программа направлена на разрешение этой проблемы [96].

В июне 2012 года Президент РФ подписал Указ «О национальной стратегии действий в интересах, обучающихся на 2012-2017 годы» № 761 от 01.06.2012.

Стратегия действий в интересах, обучающихся признает социальную исключенность уязвимых категорий обучающихся (сироты, оставшиеся без попечения родителей, инвалиды, находящиеся в социально опасном положении) и ставит перед собой следующие задачи:

- законодательно закрепить правовые механизмы реализации права обучающегося-инвалида и обучающегося с ограниченными возможностями здоровья на включение их в уже существующую образовательную среду на уровне дошкольного, общего и профессионального образования (в соответствии права на инклюзивное образование);

- предоставление обучающимся качественной психологической и коррекционно-педагогической помощи в образовательных организациях;

- нормативно-правовое регулирование порядка финансирования расходов, которые необходимы для адресной поддержки инклюзивного образования и социального обеспечения обучающихся-инвалидов и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

- механизм борьбы с дискриминацией в сфере образования для обучающихся-инвалидов и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья если нарушается их право на получение инклюзивного образования;

- изменение критериев установления инвалидности для обучающихся;

- реформа системы медико-социальной экспертизы, т.е. укомплектование ее квалифицированными кадрами, нужными для разработки правильной индивидуальной программы реабилитации обучающегося, создание механизма межведомственного взаимодействия бюро медико-социальной экспертизы и психолого-медико-педагогических комиссий;

- внедрение современных методик комплексной реабилитации обучающихся-инвалидов.

В связи с принятием новых ФГОС, для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) должна разрабатываться специальная программа.

Адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) — это общеобразовательная программа, которая была адаптирована (изменена) для данной категории обучающихся с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, и обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию [86].

АООП обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) включает в себя целевой, содержательный и организационный разделы. Целевой раздел определяет общее назначение, цели, задачи и планируемые результаты реализации АООП образовательной организацией (далее — Организация), а также способы определения достижения этих целей и результатов [86].

Целевой раздел включает в себя: пояснительную записку; планируемые результаты освоения обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) АООП образования; систему оценки достижения планируемых результатов освоения АООП образования [86].

Содержательный раздел определяет общее содержание образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и включает следующие программы которые ориентированы на достижение личностных, предметных результатов: программу по формированию базовых учебных действий; программы отдельных учебных предметов, курсов коррекционно-развивающей области; программу духовно-нравственного развития обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями); программу формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни; программу внеурочной деятельности; программу коррекционной работы с обучающимися с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 1) [86].

В коррекционно-развивающей области учебного плана предложены для разработки такие программы как:

- Логопедические занятия;
- Психокоррекционные занятия;
- Ритмика.

Коррекционная работа представляет собой комплексное психолого-медико-педагогическое сопровождение обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в условиях образовательного процесса, который направлен на освоение ими АООП, преодоление и/или ослабление имеющихся у них недостатков в психическом, физическом развитии [86].

Коррекционно-развивающая работа должна обеспечивать организацию мероприятий, способствующих личностному развитию обучающихся, а также коррекции их недостатков в психическом развитии и освоению ими содержания образования.

Коррекционно-развивающая работа включает:

- составление индивидуальной программы психологического сопровождения учащегося (совместно с педагогами);
- формирование в классе психологического климата комфортного для всех обучающихся;
- организация внеурочной деятельности, направленной на развитие познавательных интересов обучающихся, их общее социально-личностное развитие;
- разработку необходимых для развития обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) групповых и индивидуальных психокоррекционных программ (методик, методов и приёмов обучения) в соответствии с их образовательными потребностями;
- организация и проведение специалистами индивидуальных и групповых занятий по психокоррекции, необходимых для преодоления нарушений, имеющихся развития обучающихся;
- развитие эмоционально-волевой, личностной сферы обучающихся и коррекция их поведения;

- социальное сопровождение обучающихся в случае неблагоприятных условий жизни или психотравмирующих обстоятельствах [86].

В процессе коррекционно-развивающей работы используются следующие формы и методы работы:

- занятия индивидуальные и групповые;
- этюды, упражнения, игры;
- психокоррекционные методики и технологии;
- беседы с обучающимися,
- организация деятельности (игр, труда, изобразительной, конструирование и др.) [86].

Таким образом, изучив документы и опыт современных педагогов, можно сделать вывод о том, что программа курсов коррекционно-развивающей области учебного плана необходима. При грамотном подходе и распределении ресурсов, при выстраивании системы работы возможно добиться стремительной положительной динамики в развитии обучающихся.

1.3. Характеристика обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Вопросы, которые связаны с изучением умственной отсталости (интеллектуальных нарушений), относятся к числу наиболее важных в дефектологии. Внимание к данной проблеме вызвано тем, что количество людей с этим видом аномалий не уменьшается. Это обстоятельство делает первостепенным вопрос о создании условий для максимальной коррекции нарушений развития обучающихся [75].

Умственная отсталость представляет собой особую клиническую форму нарушений, которая характеризуется необратимым недоразвитием мозговых структур, и, прежде всего, наиболее поздно формирующихся в

онтогенезе корковых мозговых структур, особенно лобных и теменно-височно-затылочных отделов коры головного мозга [75, 36].

Структура дефекта при умственной отсталости (интеллектуальных нарушений) характеризуется тотальностью и иерархичностью недоразвития познавательной деятельности, а в особенности мышления. Тотальность проявляется в недоразвитии всех нервно-психических функций. Иерархичность видна в недоразвитии познавательных функций, прежде всего страдает абстрактное мышление. Как правило, течение заболевания носит непрогрессирующий характер [76].

Умственная отсталость – клинически однородная группа заболеваний с различной этиологией, которая объединяемых тремя обязательными признаками:

- 1) психическим недоразвитием с преобладанием интеллектуальной недостаточности;
- 2) отсутствием ухудшений;
- 3) тотальностью и иерархичностью поражения [77].

Причинами возникновения этого дефекта могут быть самые разные факторы: эндогенные, экзогенные, действующие в перинатальный, натальный, постнатальный периоды [76].

Динамика умственной отсталости связана с возрастным развитием, с декомпенсацией или компенсацией состояния, патологическими реакциями, которые проявляются в период возрастных кризов и различных экзогенных, в том числе психогенных, факторов.

Проявления умственной отсталости (интеллектуальных нарушений) зависят от степени ее выраженности. Проблема умственной отсталости (интеллектуальных нарушений) и ее классификация привлекала разных исследователей, таких, как Г. Е. Сухарева, М. С. Певзнер, О. Е. Фрейеров, М. Г. Блюмина, И. Л. Юркова, М. М. Райская, Д. Е. Мелехов, В. Ф. Шалимов, В. М. Явкин и многих других. В отечественной дефектологии есть несколько вариантов классификации олигофрении. Это связано с разнообразием

этиологии, полиморфизмом клинических форм, различными подходами к ее изучению [79].

Как показывают данные исследований, у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на всех этапах познания имеются элементы недоразвития, а в некоторых случаях и атипичное развитие психических функций. В результате чего данная категория получает неполные, а порой искаженные представления об окружающем их мире. Их опыт крайне беден. Известно, что при умственной отсталости (интеллектуальных нарушениях) оказывается нарушенной уже первая ступень познания т.е. восприятие. Часто восприятие обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) нарушено из-за снижения у них слуха, зрения и недоразвития речи. И даже в случаях, когда анализаторы сохранены, восприятие этих обучающихся все равно имеет ряд особенностей. На это указывают исследования таких психологов, как К. А. Вересотская, В. Г. Петрова, Ж. И. Шиф [35].

Главным недостатком у них является нарушение обобщенности восприятия, отмечается его замедленный темп по сравнению с нормальными обучающимися. Обучающимся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) требуется гораздо больше времени, чтобы воспринять предлагаемый им материал. Замедленность их восприятия усугубляется еще и тем, что из-за умственной отсталости они с большим трудом выделяют главное, и не могут понять внутренние связи между частями, персонажами и пр. Поэтому восприятие их отличается и меньшей дифференцированностью. Данные особенности при обучении могут проявляться в замедленном темпе узнавания, и в том, что обучающиеся путают графически сходные по написанию буквы, цифры, предметы, сходные по звучанию звуки, слова и т.п. [80].

Замечена узость объема восприятия. Обучающийся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) выхватывает отдельные части в представленном объекте, в услышанном тексте, и не видит, слышит

иногда важный для общего понимания материал. Кроме того, нарушена избирательность восприятия [79].

Для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) имеются частые трудности восприятия пространства и времени, это мешает им хорошо ориентироваться в окружающем мире. Даже в 8-9-летнем возрасте эти обучающиеся не могут различить правую, левую сторону, не могут найти в помещении школы свой класс, столовую, туалет и т. п. Они могут ошибаться при определении времени на часах, дней недели, времен года и т. п. Значительно позже чем их сверстники с нормальным интеллектом, они начинают различать цвета. Особую трудность представляет для них различение оттенков цвета [80].

Так, анализ предметов они проводят бессистемно, пропускают ряд важных свойств, вычлняя лишь наиболее заметные части. В результате такого анализа они затрудняются определить связи между частями предмета. Устанавливают обычно лишь такие зрительные свойства объектов, как величину, цвет. При анализе предметов выделяют общие свойства предметов, а не их индивидуальные признаки. Из-за несовершенства анализа затруднен синтез предметов. Выделяя в предметах отдельные их части, они не устанавливают связи между ними, поэтому затрудняются составить представление о предмете в целом [77].

Ярко проявляются специфические черты мышления у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в операции сравнения, в ходе которой приходится проводить сопоставительный анализ и синтез. Не умея выделить главное в предметах и явлениях, они проводят сравнение по несущественным признакам, а часто — по несоотносимым. Затрудняются устанавливать различия в сходных предметах и общее в отличающихся. Особенно сложно для них установление сходства. Так, сравнивая ручку и карандаш, они отмечают: «Похожи тем, что длинные, а еще у них кожа одинаковая» [81].

Отличительной чертой мышления этих обучающихся является не критичность, невозможность самостоятельно оценить свою работу. Они часто не видят своих ошибок. Особенно ярко это проявляется у психически больных обучающихся. Они, как правило, не понимают своих неудач и часто бывают довольны своей работой и собой. Для всех этих обучающихся характерны сниженная активность мыслительных процессов и слабая регулирующая роль мышления. Данные обучающиеся часто начинают выполнять работу не дослушав инструкции, и не поняв цели задания, без плана действия, при ослабленном самоконтроле [81].

Особенности восприятия, осмысливания обучающимися учебного материала неразрывно связано с особенностями их памяти. Основные процессы памяти такие как запоминание, сохранение, воспроизведение у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) имеют специфические особенности, так как они формируются в условиях аномального развития. Эти обучающиеся лучше запоминают внешние, часто случайные зрительно воспринимаемые признаки. Трудно дается осознание и запоминание логических связей. У обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) позднее, формируется произвольное запоминание, при этом преднамеренного запоминания у этих обучающихся с выражено не так четко, как у обучающихся с нормальным интеллектом. Как отмечает В. Г. Петрова, слабость памяти у данных обучающихся проявляется в трудностях не столько получения и сохранения информации, а сколько в ее воспроизведении. Воспроизведение очень сложный процесс, который требует большой волевой активности и целенаправленности. Наибольшие трудности вызывает воспроизведение словесного изложенного материала. Опосредствованная смысловая память у этих обучающихся слабо развита [82].

У обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) отмечаются и трудности в воспроизведении образов восприятия — представлений. Способность выделять и фрагментировать,

образы и иные нарушения представлений негативно сказывается на развитии познавательной деятельности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [81].

По данным таких специалистов М. Ф. Гнездилов, В. Г. Петрова и др., у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) страдают все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая. Замечаются трудности в звукобуквенном анализе, синтезе, восприятия и понимания речи. В результате чего наблюдаются различные виды нарушения письма, трудности в овладении техникой чтения, снижение потребности в речевом общении [82].

У обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) сильно выражены недостатки внимания: проявляется низкая устойчивость, трудности при распределении внимания, замедленная переключаемость. При этом нарушении сильно страдает произвольное внимание, однако часто недоразвитой является его произвольная сторона. Поэтому эти обучающиеся при возникновении трудностей даже не пытаются их преодолевать, они, как правило, предпочитают в этом случае, бросить работу. Однако, если работа интересна и посильна, она поддерживает внимание обучающихся на необходимом уровне, не требуя от них большого напряжения [73].

Умственная отсталость (интеллектуальное нарушение) проявляется также и в нарушении эмоционально-волевой сферы, которая имеет ряд специфических особенностей. Отмечается недоразвитие эмоций, нет необходимых оттенков переживаний. Так же характерной особенностью является неустойчивость эмоций, что проявляется в состоянии радости без особых причин, которое резко сменяется на печаль. Переживания их поверхностные, неглубокие. Часто у обучающихся эмоциональные реакции не адекватны источнику. Могут быть случаи то повышенной эмоциональной возбудимости, то выраженного эмоционального спада [64].

Важно учитывать и состояние волевой сферы данной категории обучающихся. Слабость собственных намерений, побуждений, большая внушаемость, отличительные качества их волевых процессов. Как отмечают исследователи, эти обучающиеся предпочитают в работе самый легкий путь, который не потребует больших усилий. Именно поэтому в их деятельности можно наблюдать подражание, импульсивные поступки. Из-за невозможности выполнять предъявляемые к ним требования у них может развиваться негативизм и упрямство [58].

Все эти особенности психических процессов влияют на характер протекания их деятельности. Психология деятельности глубоко изучена дефектологом Г. М. Дульневым, и др. Он отмечает несформированность навыков учебной деятельности, и прежде всего отмечает недоразвитие целенаправленной деятельности, а также трудности в самостоятельном планировании своей деятельности. В ходе работы они могут уходить от правильно начатого выполнения действия, соскальзывают на действия, производимые ранее, причем переносят их в неизменном виде, не учитывая того, что имеют дело с иным заданием. Такой уход от поставленной цели может наблюдаться при возникновении трудностей. Обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) не соотносят получаемые результаты с задачей, которая перед ними стояла, а потому и не оценивают правильно ее решение. Не критичность к своей работе также является особенностью деятельности этих обучающихся [83].

Хотя умственная отсталость (интеллектуальные нарушения) рассматривается как явление необратимое, это не означает, что оно не поддается коррекции. В. И. Лубовский, М. С. Певзнер и др. отмечают положительную динамику в развитии обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) при правильно организованном врачебно-педагогическом воздействии в условиях образовательных организаций [84].

Поэтому знание психолого-педагогической характеристики обучающихся школьного возраста с нарушением интеллекта необходимо представителям медицинских и педагогических специальностей, которые имеют дело со обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [84].

ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ НЕОБХОДИМОСТИ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММЫ КУРСОВ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБЛАСТИ УЧЕБНОГО ПЛАНА ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

2.1. Характеристика базы исследования и контингента обучающихся, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования

Характеристика базы исследования.

Экспериментальное исследование было проведено на базе ГКОУ СО «Екатеринбургская школа №1» находящейся по адресу – г. Екатеринбург, ул. Готвальда 19а.

Характеристика обучающихся, задействованных в экспериментальном исследовании.

В ходе исследования были задействованы обучающиеся с легкой и умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). У обучающихся выявлена сложная структура дефекта. Данные обучающиеся не все посещали специализированное дошкольную организацию.

Всего в экспериментальном исследовании участвовало 6 обучающихся, обучающихся в 1 классе, в возрасте 7–10 лет. 5 обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), двое обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), одна обучающаяся дублирует программу первого класса. Один обучающийся не посещал образовательную организацию до 10 лет. В первый класс поступил в октябре, в возрасте 10 лет.

Характеристика обучающихся

| Имена | Интеллектуальная деятельность | Учебная деятельность | Поведенческие особенности | Игровая деятельность |
|--------------|--|--|---|---|
| Алена Ш. | Работоспособность и мотивация низкая. Быстрая утомляемость, отвлекаемость, познавательная активность теряется на первых минутах урока. Утомление возрастает к второму уроку. | Учебная деятельность не сформирована. В учебной деятельности не активна, чаще пассивна. Помощь не просит. Читать, считать и писать не умеет. Не знает основные геометрические фигуры. Активный словарный запас состоит из 9 слов. На уроке не отвечает. | Часто спокойна, но может проявлять вспышки агрессии из-за утомляемости. Добрая, сочувствует одноклассникам эмоционально. Может разозлиться из-за усталости. Навыки самообслуживания частично сформированы. | Игровая деятельность отсутствует. |
| Анна К. | Работоспособность высокая, проявляет высокую активность на уроке. Познавательная активность длится большую часть урока. Но активность снижается на 3-4 уроке. Высокая мотивация. Старается сделать хорошо. | Учебная деятельность не сформирована до конца. В учебной деятельности активна. Просит помощь при необходимости. Пишет по обводке, но не аккуратно, самостоятельно не читает, только повторяет слоги. Нарушена общая и мелкая моторика. С активностью отвечать на вопросы педагога, но речь не понятна. | Активная, упрямая, непослушная, но готова оказывать помощь одноклассникам. Не расстраивается из-за неудач. На уроке может проявить самостоятельность, без разрешения. Навыки самообслуживания развиты достаточно. | Игровая деятельность не сформирована. Но чаще носит бытовой характер. Не играет с другими детьми. |

| | | | | |
|---------------|--|---|--|--|
| Степан К. | Работоспособность низкая, не проявляет активность на уроке. Познавательная активность низкая. Активность снижается полностью на 2 уроке. Низкая мотивация. Не стремится к успеху. | Учебная деятельность не сформирована. В учебной деятельности пассивен. Не просит помощи даже если есть необходимость. Пишет только рука в руке, чтение побуквенное, но с переходом на слоговое чтение, моторика нарушена. Геометрические фигуры знает, но путает. | Редко бывает спокоен, часто бывают вспышки агрессии, при утомлении начинает играть с учебными принадлежностями, дергаться и кричать. Не готов оказывать помощь одноклассникам. На вопросы учителя не отвечает, так как нет мотивации к учебе. Навыки самообслуживания развиты не достаточно. | Игровая деятельность не сформирована. Но чаще носит характер манипуляции с предметами. Не любит играть с другими детьми, предпочитает одиночество. |
| Вячеслав III. | Работоспособность понижена, чаще не проявляет активность на уроке. Познавательная активность низкая. Активность снижается полностью к 3 уроку. Низкая мотивация. Не стремится самостоятельно к успеху. | Учебная деятельность сформирована частично. В учёбе чаще пассивен. Помощь не просит, даже когда необходимо. Требуется мотивация к деятельности. Умеет писать, чтение по слоговое. Моторика не соответствует возрасту. Геометрические фигуры знает, путает редко. Усваивает минимум материала. | Добрый, частые аффективные вспышки в поведении, при утомлении. Начинает играть с учебными принадлежностями при утомлении. Не оказывает помощь одноклассникам. На вопросы учителя отвечает чаще всего с неохотой. Навыки самообслуживания развиты достаточно. | Игровая деятельность несформированная, но чаще носит бытовой характер. Любит играть с другими детьми. |

| | | | | |
|----------------|---|---|--|---|
| Кирилл Ф. | Работоспособность высокая, проявляет активность на уроке. Познавательная активность в норме. Активность снижается полностью к 4 уроку. Мотивация в норме. Стремится к успеху. | Учебная деятельность сформирована. В учебной деятельности активен. Помощь просит, при затруднении. Иногда требуется дополнительное создание ситуации успеха. Умеет писать, читает по буквенное, с переходом на по слоговое чтение. Моторика частично нарушена. Геометрические фигуры знает, Усваивает материал. | Добрый, редкие аффективные вспышки, при утомлении или неуспехе. Оказывает помощь одноклассникам. На вопросы учителя отвечает с охотой, но бывают отказы. Навыки самообслуживания сформированы. | Игровая деятельность сформирована. Любит играть с другими детьми. |
| Валерий. Т. | Работоспособность высокая, проявляет активность на уроке. Познавательная активность в норме. Активность снижается полностью к 4 уроку. Мотивация в норме. Стремится к успеху. | Учебная деятельность сформирована. В учебной деятельности активен. Помощь просит, при затруднении. Иногда требуется дополнительное создание ситуации успеха. Умеет писать, читает по буквенное. Моторика частично нарушена. Геометрические фигуры знает, Усваивает материал. | Добрый, редкие аффективные вспышки, может отказаться от выполнения задания, из-за лени. Оказывает помощь одноклассникам. На вопросы учителя отвечает часто охотой, но бывают отказы. Навыки самообслуживания сформированы. | Игровая деятельность сформирована. Любит играть с другими детьми. |

Данные на обучающихся были получены на основе изучения личных дел, беседы с учителем, воспитателем и родителями, а также на основе наблюдения во время учебной и вне учебной деятельности.

2.2. Методы и методики проведения констатирующего этапа экспериментального исследования и их обоснование

В констатирующем этапе экспериментального исследования рассматривается сформированность психомоторики и сенсорного восприятия обучающихся 1 класса. Для экспериментального исследования была использована программа тестирования.

В данном экспериментальном исследовании необходимо применять такие методы, как беседа с учителем об индивидуальных особенностях каждого обучающегося, наблюдение внешнее, естественный эксперимент, тест-задание.

При беседе с классным руководителем исследователь должен узнать структуру дефекта, его тяжесть, имеются ли дополнительные нарушения, поведенческие особенности обучающихся. Это необходимо для налаживания контакта с детьми, поиска индивидуального подхода к каждому.

При внешнем (объективном) наблюдении диагност должен пронаблюдать и изучить эмоциональные особенности каждого обучающегося в индивидуальной и коллективной работе, как на уроках, так и в группе продленного дня, чтобы составить необходимый план занятий, который направлен на коррекцию пространственного представления.

При естественном эксперименте организуется работа, при которой испытуемый чувствует себя естественно. И экспериментатор не должен влиять на испытуемого в ходе эксперимента. Это необходимо для того,

чтобы узнать мог ли экспериментатор повлиять на ход эксперимента и на его результаты.

Тест-задание – система заданий, по выполнению которых выявляют сформированность изучаемых качеств, присутствующих у испытуемого. Это необходимо для выявления уровня сформированности пространственных представлений. И для составления методических рекомендаций.

В настоящее время существуют различные методики для изучения и формирования психомоторики у обучающихся начальных классов образовательной организации с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

В настоящем эксперименте использовались диагностические задания Н. И. Озерцкого, М.О. Гуревича. При выполнении задания не учитывается время его выполнения, и, если обучающемуся было необходимо разъяснение задания, либо его повторение. В экспериментальном исследовании изучалось такие основные направления как:

1. Оценка состояния общей моторики;
2. Оценка ручной моторики;
3. Оценка тактильных ощущений;
4. Оценка овладения сенсорными эталонами;
5. Оценка зрительного восприятия;
6. Оценка слухового восприятия;
7. Оценка пространственного восприятия;
8. Оценка восприятия времени;

Эта методика хороша тем, что дает возможность использовать различные формы работы, проводить групповые и индивидуальные занятия. Временные затраты минимальны. Хорошо изложен материал, который привлекает обучающихся. Полная и подробная пояснительная записка.

Критерии оценивания.

Хорошо (2 балла) – легко справляется с заданием, укладывается по времени. Движения свободные и непринужденные, продуктивные,

целенаправленные. Легкое переключение и смена позы в соответствии заданием;

Удовлетворительно (1 балл) – испытывает затруднения в выполнении задания. Движения недостаточно координированные. Снижена целенаправленность движений. Мимика мало выразительна. Взгляд не заинтересованный;

Неудовлетворительно (0 баллов) – значительные затруднения в выполнении задания. Движения бесцельные, непродуктивные, наблюдается их обилие или заторможенность, напряженность, инертность, импульсивность. Переключение и смена позы в соответствии с заданием – малодоступны. Мимика вялая или гримасничанье. Взгляд малоосмысленный. Могут наблюдаться физические дефекты (подрагивание, хромота, нарушение координации движений).

При суммарном балле до 5 – психомоторика и сенсорное восприятие на стадии начального формирования. Нужна коррекционная работа по развитию.

При суммарном балле до 10 – следует обратить внимание на проблемные аспекты психомоторики и провести коррекционную работу для ее развития.

При суммарном балле до 14 – психомоторика и сенсорное восприятие достаточно сформировано, необходимо уточнение некоторых аспектов психомоторики и дальнейшее ее развитие.

В практической работе были проведены группы тестов, которые были направлены на:

1. Оценка состояния общей моторики

– *Оценка статического равновесия.* Нужно сохранить равновесие в течение 6-8 с не меньше в позе «аист» (стоя на одной ноге, другую согнуть в колене так, чтобы ступня касалась коленного сустава опорной ноги, руки на поясе). Обучающийся должен сохранять равновесие.

– *Оценка динамического равновесия.* Необходимо преодолеть расстояние 5 м. прыжками на одной ноге, продвигая перед собой носком ноги коробок спичек. Отклонение направления движения не должно быть при этом более 50 см.

2. Оценка ручной моторики

– выполнение поочередно каждой рукой следующих движений: вытянуть вперед второй и пятый пальцы («коза»), второй и третий пальцы («ножницы»), сделать «кольцо» из первого и каждого следующего пальца;

– координация движений обеих рук «кулак — ладонь»: руки лежат на столе, причем одна кисть сжата в кулак, другая — с распрямленными пальцами. Одновременное изменение положения обеих кистей, распрямляя одну и сжимая другую.

Тесты зрительно-моторной координации:

– срисовывание простых геометрических фигур, пересекающихся линий, букв, цифр с соблюдением пропорций, соотношения штрихов; (Приложение 1)

3. Оценка тактильных ощущений:

– узнавание знакомых предметов на ощупь (расческа, зубная щетка, ластик, ложка, ключ) правой и левой рукой попеременно;

– узнавание на ощупь объемных (шар, куб) и плоскостных (квадрат, треугольник, круг, прямоугольник) геометрических фигур.

4. Оценка владения сенсорными эталонами:

Тесты цветоразличения.

– раскладывание в ряд 7 карточек одного цвета, но разных оттенков: от самого темного до самого светлого; (Приложение 2).

– называние и показ всех цветов спектра, называние и показ не менее 3 оттенков цвета, имеющих собственное название; (Приложение 3).

Различение формы

– группировка геометрических фигур с учетом формы (перед обучающимся выкладывают в ряд треугольник, круг, квадрат. Необходимо подобрать соответствующие фигуры из предложенных). (Приложение 4)

Восприятие величины

– раскладывание в порядке убывающей (возрастающей) величины 10 полосок длиной; (Приложение 5)

5. Оценка зрительного восприятия:

- узнавание и называние реалистичных изображений ;(Приложение 6)
- узнавание контурных изображений (Приложение 7);
- узнавание зашумленных и наложенных изображений (5 изображений);

6. Оценка слухового восприятия:

- воспроизведение несложных ритмических рисунков;
- определение на слух реальных шумов и звуков (или записанных на магнитофон): шуршание газеты, плач обучающегося, звуки капающей воды из крана, стук молотка и др.;
- определение начального согласного в слове (обучающемуся дают 4 предметные картинки; услышав слово, он поднимает ту картинку, которая начинается с соответствующего звука) (Приложение 9).

7. Оценка пространственного восприятия:

- показ и называние предметов, которые на таблице изображены слева, справа, внизу, вверху, в центре, в правом верхнем углу; (Приложение 10)
- выполнение аналогичного задания в групповой комнате, определение расположения предметов в пространстве (над — под, на — за, перед — возле, сверху — снизу, выше — ниже и т. д.);
- конструирование по образцу из 10 счетных палочек.

8. Оценка восприятия времени:

- с обучающимся проводится беседа на выяснение ориентировки в текущем времени (часть суток, день недели, месяц, время года), прошедшем

и будущем, например, «Весна закончится, какое время года наступит?» и т. д.) (Приложение 11, 12).

Таблица 2

Общий подсчет баллов и уровня развития психомоторики и сенсорного восприятия по методике Н. И. Озерецкого, М. О. Гуревича.

| № направления | Количество баллов | Уровень развития психомоторики |
|----------------------|--------------------------|---------------------------------------|
| Направление 1 | 2 балла | Высокий уровень |
| | 1 балл | Средний уровень |
| | 0 баллов | Низкий уровень |
| Направление 2 | 2 балла | Высокий уровень |
| | 1 балл | Средний уровень |
| | 0 баллов | Низкий уровень |
| Направление 3 | 2 балла | Высокий уровень |
| | 1 балл | Средний уровень |
| | 0 баллов | Низкий уровень |
| Направление 4 | 2 балла | Высокий уровень |
| | 1 балл | Средний уровень |
| | 0 баллов | Низкий уровень |
| Направление 5 | 2 балла | Высокий уровень |
| | 1 балл | Средний уровень |
| | 0 баллов | Низкий уровень |
| Направление 6 | 2 балла | Высокий уровень |
| | 1 балл | Средний уровень |
| | 0 баллов | Низкий уровень |
| Направление 7 | 2 балла | Высокий уровень |
| | 1 балл | Средний уровень |
| | 0 баллов | Низкий уровень |
| Направление 8 | 2 балла | Высокий уровень |
| | 1 балл | Средний уровень |
| | 0 баллов | Низкий уровень |

Общий результат по развитию психомоторики.

Высокий уровень – 11-15баллов.

Средний уровень – 6-11 баллов.

Низкий уровень – 1-5баллов

2.3. Анализ результатов констатирующего этапа экспериментального исследования по развитию психомоторики и сенсорного восприятия

Для обследования, каждого обучающегося были созданы специальные условия, наиболее комфортные для них. Проводя исследование, были учтены поведенческие особенности. Перед выполнением каждого задания были созданы специально мотивационные условия, чтобы вызвать интерес обучающегося к заданию.

Для выполнения некоторых заданий была предложена помощь педагога. Задания проводились в течении несколько дней, и продолжались по времени не больше 10-20 минут, затем обучающийся отдыхал 20-30 минут. В день проводилось не больше 2 заданий

Задание 1: оценка состояния общей моторики

Методика проведения задания приведена в пункте 2.2.

Оценка результатов:

2 балла – задание обучающийся выполнил.

1 балл – задание обучающийся выполнил частично.

0 баллов – задание обучающийся выполнить не смог.

Таблица 3

Результаты выполнения задания по состоянию общей моторики обучающимися экспериментальной группы (Задание 1)

| Обучающиеся | 0 баллов | 1 балл | 2 балла |
|--------------------|-----------------|---------------|----------------|
| Алена Ш. | + | | |
| Анна К. | | + | |
| Степан К. | + | | |
| Вячеслав Ш. | | + | |
| Кирилл Ф. | | + | |
| Валерий Т. | | | + |
| | | | |

Анализ результатов, представленных в таблице 3 показал, что состояние общей моторики у обучающихся нарушено. Трое обучающихся смогли выполнить задание частично – Анна, Вячеслав, Кирилл. Им оно давалось с трудом, т.к. координация движений у обучающихся нарушена. Алена и Степан не смогли выполнить задание.

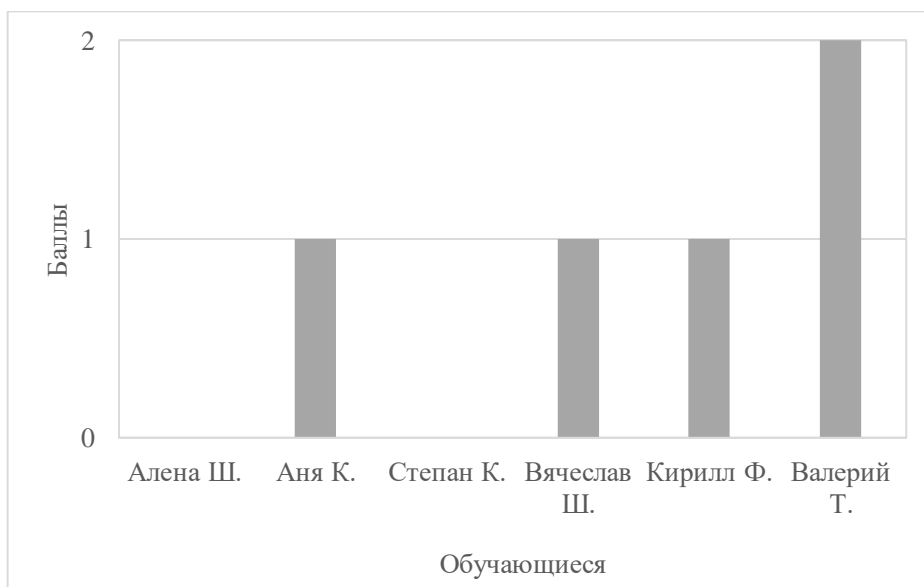


Рисунок 1 «Сформированность общей моторики у обучающихся экспериментальной группы»

Исходя из анализа рисунка 1 можно сделать выводы, что работа по формированию психомоторики не велась в период дошкольного образования.

Задание 2: Оценка ручной моторики:

Методика проведения задания приведена в пункте 2.2.

Оценка результатов:

2 балла – задание выполнено правильно. Обучающийся различил по форме и величине большинство предметов.

1 балл – задание обучающийся выполнил частично. Назвал только хорошо знакомые предметы, для выполнения задания требовались подсказки и наводки.

0 баллов – обучающийся не смог выполнить задание либо выполнял его только при постоянных подсказках.

Таблица 4

**Результаты выполнения задания оценки ручной моторики
обучающимися экспериментальной группы (задание 2)**

| Обучающиеся | 0 баллов | 1 балл | 2 балла |
|-------------|----------|--------|---------|
| Алена Ш. | + | | |
| Анна К. | | + | |
| Степан К. | | + | |
| Вячеслав Ш. | | | + |
| Кирилл Ф. | | | + |
| Валерий Т. | | | + |

Анализ результатов, указанных в таблице 4 показал, что трое обучающихся способны справиться с заданием. Частично с заданием справились Анна и Степан. С заданием не справилась полностью только Алена. В некоторых случаях потребовалось помочь обучающимся договорить ответ, т.к. у всех из них речевые нарушения.

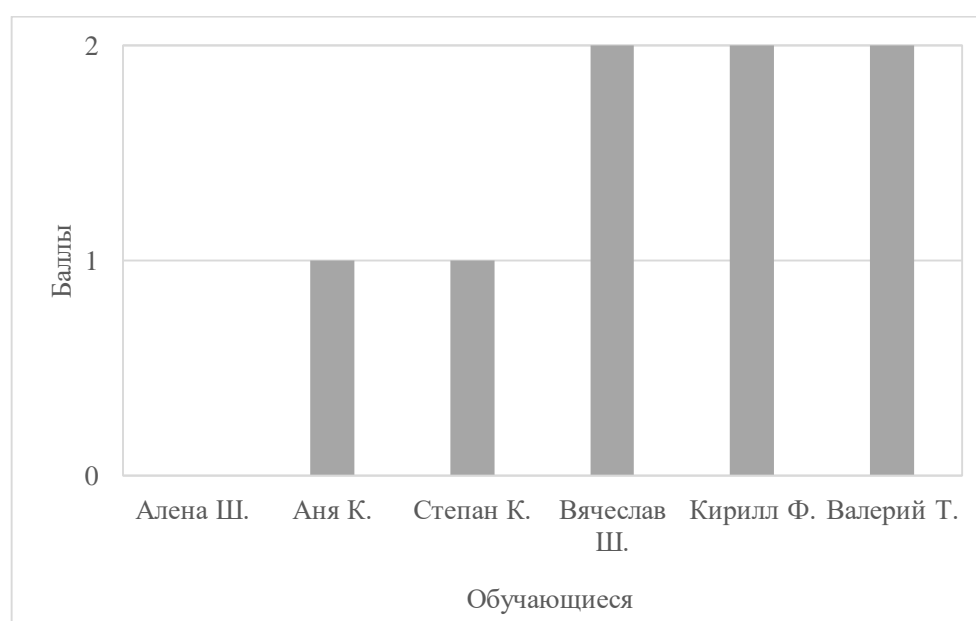


Рисунок 2 «Сформированность ручной моторики у обучающихся экспериментальной группы»

Исходя из результатов, представленных на рисунке 2 можно сделать вывод, о том, что необходима работа по формированию ручной моторики. Работы обучающихся смотрите в приложении 13.

3 задание: Оценка тактильных ощущений:

Методика проведения задания приведена в пункте 2.2.

Оценка результатов:

2 балла – обучающийся верно соотнес и положил все фигуры, даже если при этом был необходим повтор задания.

1 балл – обучающийся соотнес только 2 фигуры самостоятельно.

0 баллов – обучающийся не показал ни одной фигуры.

Таблица 5

Результаты выполнения задания по оценке тактильных ощущений у обучающихся экспериментальной группы (задание 3)

| Обучающиеся | 0 баллов | 1 балл | 2 балла |
|--------------------|-----------------|---------------|----------------|
| Алена Ш. | + | | |
| Анна К. | + | | |
| Степан К. | + | | |
| Вячеслав Ш. | | + | |
| Кирилл Ф. | | + | |
| Валерий Т. | | + | |

Анализ результатов таблицы 5 показал, что полностью задание не смог выполнить ни один обучающийся. Частично с заданием справились Вячеслав, Кирилл, Валерий. С заданием не справились Алена, Анна, Степан.

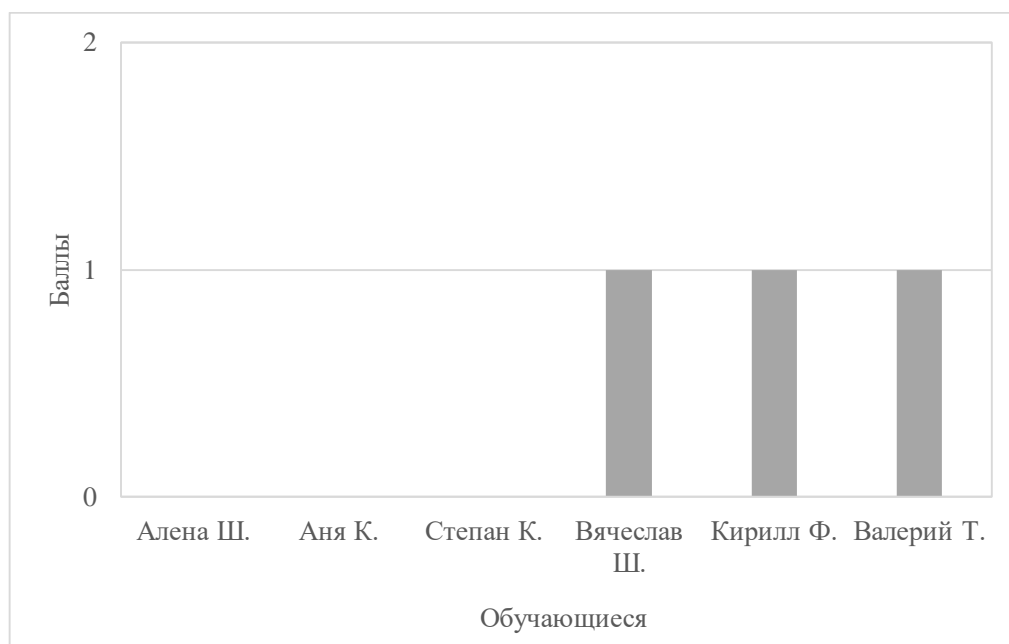


Рисунок 3 «Сформированность тактильных ощущений у обучающихся экспериментальной группы»

Исходя из результатов, которые показаны на рисунке 3, можно сделать вывод о несформированности тактильных ощущений у 3 обучающихся.

4 задание: Оценка владения сенсорными эталонами:

Методика проведения задания приведена в пункте 2.2.

Оценка результатов:

2 балла –если обучающийся выполнил задание, но допустил пару ошибок, но при уточнении задания сам исправился.

1 балл – если обучающийся выполнил задание, допустив пару ошибок, но не исправил их даже после подсказок.

0 баллов – обучающийся не смог выполнить задание самостоятельно и допустил множество ошибок даже с подсказками.

Таблица 6

Результаты выполнения задания по оценке владения сенсорными эталонами обучающимися экспериментальной группы (задание 4)

| Обучающиеся | 0 баллов | 1 балл | 2 балла |
|-------------|----------|--------|---------|
| Алена Ш. | + | | |
| Анна К. | + | | |
| Степан К. | + | | |
| Вячеслав Ш. | | + | |
| Кирилл Ф. | | + | |
| Валерий Т. | | + | |

Анализ результатов, показанных в таблице 6 показал, что полностью с заданием не справился ни один обучающийся. Частично выполнили задание Вячеслав, Кирилл, Валерий, но у всех обучающихся не развита психомоторика. Обучающиеся с трудом смогли выполнить задание, пришлось многократно повторять и только после этого они частично справились. Анна, Алена, Степан, не смогли выполнить задание, даже с наводящими вопросами.

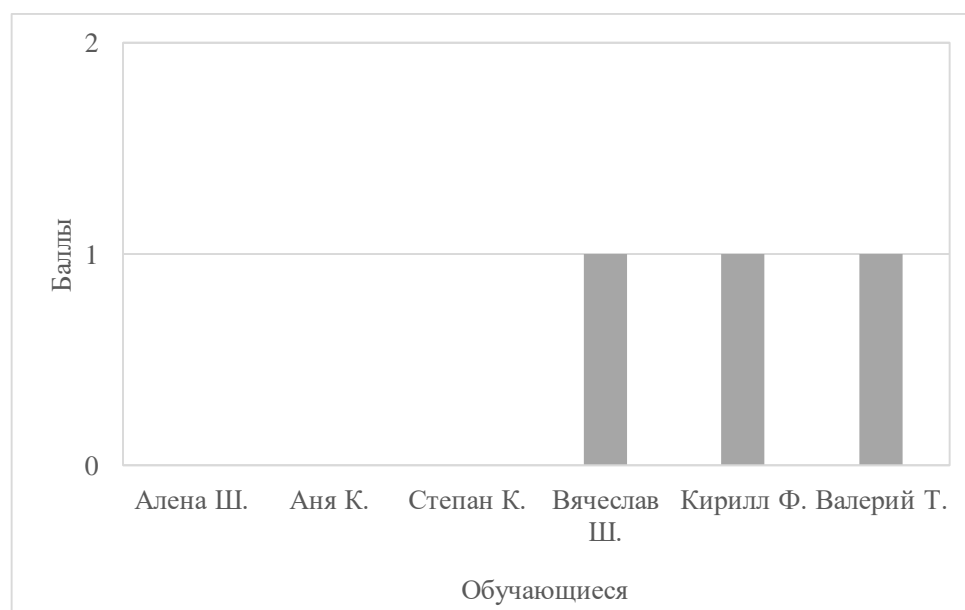


Рисунок 4 «Сформированность сенсорных эталонов у обучающихся экспериментальной группы»

Анализ результатов, показанных на рисунке 4 показал, что сенсорные эталоны у всех обучающихся сформированы не в достаточной мере.

5 задание: оценка зрительного восприятия:

Методика проведения задания приведена в параграфе 2.2.

Оценка результатов:

2 балла – обучающийся правильно выполнил задание, либо допустил ошибки, но при повторном объяснении инструкции исправился сам.

1 балл – обучающийся выполнил большую часть задания, но допустил 3 или 4 ошибки.

0 баллов – обучающийся из задания выполнил только первую часть и с ошибками.

Таблица 7

Результаты выполнения задания по оценке зрительного восприятия у обучающихся экспериментальной группы (задания 5)

| Обучающиеся | 0 баллов | 1 балл | 2 балла |
|--------------------|-----------------|---------------|----------------|
| Алена Ш. | + | | |
| Анна К. | + | | |
| Степан К. | | + | |
| Вячеслав Ш. | | + | |
| Кирилл Ф. | | | + |
| Валерий Т. | | | + |

Анализ результатов, которые показаны в таблице 7 показал, что с заданием полностью не справились Алена и Анна. Частично выполнили задание Степан и Вячеслав. Полностью задание выполнили Кирилл и Валерий.

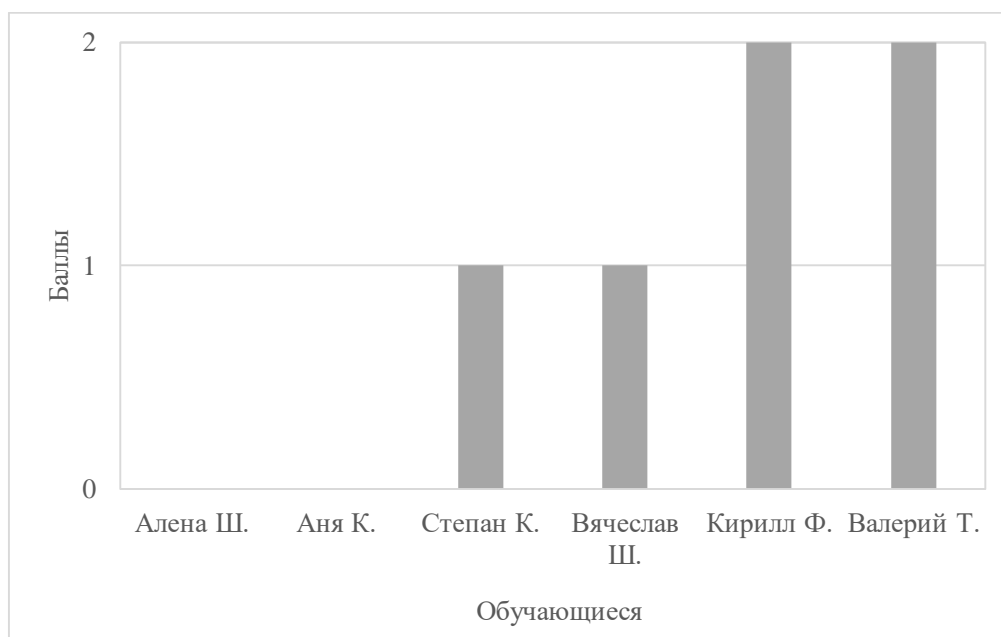


Рисунок 5 «Сформированность зрительного восприятия у обучающихся экспериментальной группы»

Анализ результатов рисунка 5 показал, что есть обучающиеся у которых несформированное зрительное восприятие.

6 задание: оценка слухового восприятия:

Методика проведения задания приведена в пункте 2.2.

Оценка результатов:

2 балла – обучающийся выполнил задание верно.

1 балл – обучающийся выполнил задание, допустив небольшие ошибки.

0 баллов – задание не выполнено

Таблица 8

Результаты выполнения задания по оценке слухового восприятия обучающимися экспериментальной группы (задания 6)

| Обучающиеся | 0 баллов | 1 балл | 2 балла |
|-------------|----------|--------|---------|
| Алена Ш. | | + | |
| Анна К. | | + | |
| Степан К. | | | + |

| | | | |
|-------------|--|--|---|
| Вячеслав Ш. | | | + |
| Кирилл Ф. | | | + |
| Валерий Т. | | | + |

Анализ результатов, представленных в таблице 8 показал, что частично с заданием справились Алена, и Анна. Хорошо с заданием справились Степан, Вячеслав, Кирилл и Валерий.

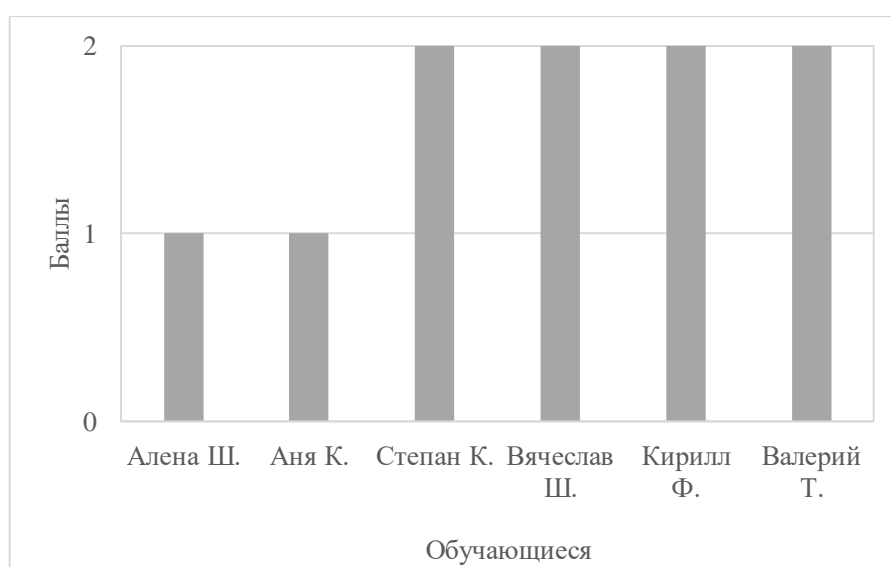


Рисунок 6 «Сформированность слухового восприятия у обучающихся экспериментальной группы»

Исходя из результатов задания можно сказать, что нет обучающихся которые не справлялись с заданием полностью.

7 задание: оценка пространственного восприятия:

Методика проведения задания приведена в пункте 2.2.

Оценка результатов:

2 балла – если обучающийся верно выполнил задание.

1 балл – если обучающийся выполнил задание, но при этом перепутал или неверно назвал(показал) 2 фигуры.

0 баллов – с заданием не справился или выполнил верно только 1 инструкцию.

Таблица 9

Результаты выполнения задания по оценке пространственного восприятия обучающимися экспериментальной группы (задание 7)

| Обучающиеся | 0 баллов | 1 балл | 2 балла |
|-------------|----------|--------|---------|
| Алена Ш. | + | | |
| Анна К. | | + | |
| Степан К. | + | | |
| Вячеслав Ш. | | + | |
| Кирилл Ф. | | | + |
| Валерий Т. | | | + |

Анализ результатов, показанных в таблице 9 показал, что полностью задание не выполнили Алена и Степан. Частично задание выполнили Анна и Вячеслав. С заданием справились Кирилл и Валерий.

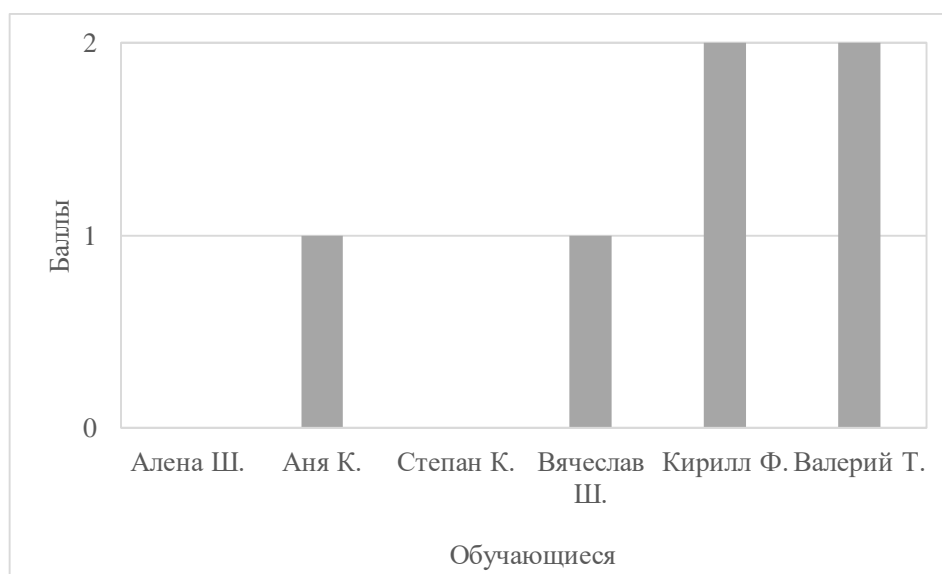


Рисунок 7 «Сформированность пространственных представлений у обучающихся экспериментальной группы»

Исходя из анализа результатов, показанных на рисунке 7, можно сделать вывод, что у двух обучающихся в недостаточной мере сформированы пространственные представления.

8 задание: оценка восприятия времени:

Методика проведения задания приведена в пункте 2.2.

Оценка результатов:

2 балла – если обучающийся верно выполнил задание.

1 балл – если обучающийся выполнил задание, но при этом перепутал или неверно назвал времена года

0 баллов – с заданием не справился или выполнил верно выполнил.

Таблица 10

***Результаты по оценке восприятия времени у обучающихся
экспериментальной группы (задание 8)***

| Обучающиеся | 0 баллов | 1 балл | 2 балла |
|--------------------|-----------------|---------------|----------------|
| Алена Ш. | + | | |
| Анна К. | + | | |
| Степан К. | | + | |
| Вячеслав Ш. | | + | |
| Кирилл Ф. | | + | |
| Валерий Т. | | | + |

Анализ таблицы результатов показанный в таблице 10 показал, что: полностью задание не выполнили Алена и Анна. Частично задание выполнили Степан, Вячеслав, Кирилл, но видно, что обучающиеся плохо ориентируются во временах года. И для выполнения этого пришлось применить наглядный прием. С заданием справился только Валерий.

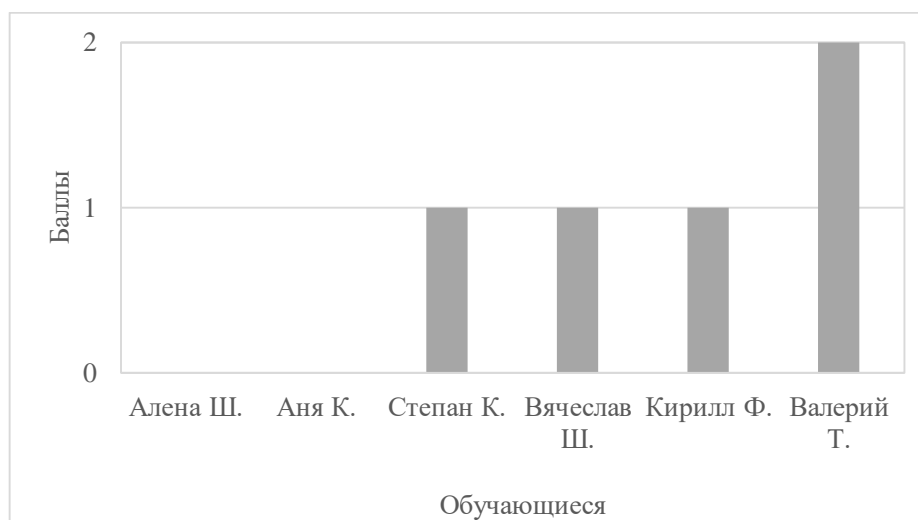


Рисунок 8 «Сформированность восприятия времени у обучающихся экспериментальной группы»

Анализ результатов, показанных на рисунке 8 показал, что у двух обучающихся не сформированы временные понятия.

Таблица 11

Уровень сформированности психомоторики и сенсорного восприятия у обучающихся экспериментальной группы

| | Обучающиеся | | | | | |
|--|-------------|---------|-----------|-------------|-----------|------------|
| № задания | Алена Ш. | Анна К. | Степан К. | Вячеслав Ш. | Кирилл Ф. | Валерий П. |
| 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| 2 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| 6 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 7 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 |
| 8 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| Количество баллов | 1 | 4 | 5 | 10 | 12 | 14 |
| Уровень сформированности психомоторики и сенсорного восприятия | Низкий | Низкий | Низкий | Средний | Высокий | Высокий |

Таким образом, обучающихся на данный момент по полученным данным можно разделить на 3 группы. Первая группа – обучающиеся, у которых уровень развития психомоторики и сенсорного восприятия низкий. Вторая группа – обучающиеся, у которых уровень развития психомоторики и сенсорного восприятия средний. Третья группа – уровень развития психомоторики и сенсорного восприятия высокий.

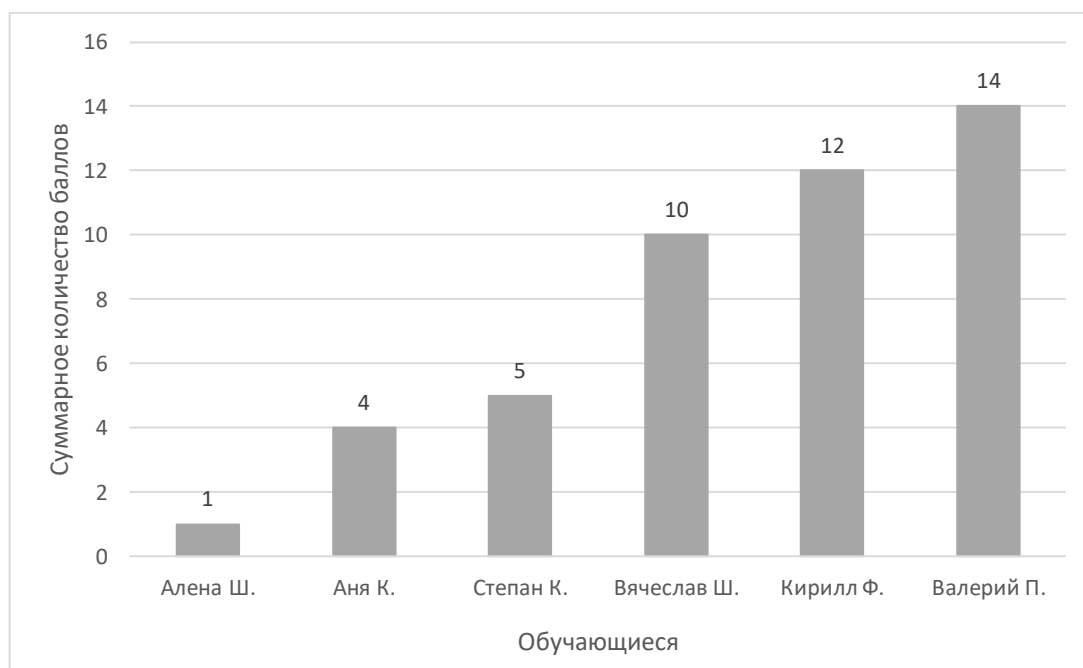


Рисунок 9 «Сформированность психомоторики и сенсорного восприятия у обучающихся экспериментальной группы»

В первую группу входят обучающиеся Анна, Алена и Степану них низкий уровень развития психомоторики и сенсорного восприятия, это говорит о том, что с ними не занимались должным образом как в дошкольных учреждениях, так и дома. Обучающиеся не познавали мир в необходимом им объёме. При объяснении задания плохо слушали, не переспрашивали или не задавали уточняющие вопросы. Когда выполняли задания, были беспокойны и не сосредоточены. Не старались при выполнении задания, отвлекались, в некоторые моменты торопились, приходилось успокаивать и настраивать на уравновешенную работу.

Во вторую группу входит Вячеслав. Он показал средние результаты в развитии пространственных представлений. Как выяснилось у Вячеслава сложная структура дефекта, у него эхолалия и аутизм. Вячеслав не поддерживает контакт глаз, но в учебе не очень отстает.

К третьей группе можно отнести двоих обучающихся - это Кирилл и Валерий. У этих обучающихся лучше всех сформирована психомоторика и сенсорное восприятие. Но у них есть пробелы, над которыми необходимо работать.

Таким образом, абсолютно всем обучающимся, так как они имеют интеллектуальный дефект, и даже вторичные дефекты, необходимы специальные занятия по коррекции и развитию психомоторики и сенсорного восприятия. В дальнейшем умения и навыки, которые приобретут обучающиеся в ходе занятий, потребуются в повседневной жизни обучающегося. Поэтому так важно развивать психомоторику и сенсорное восприятие обучающихся.

Проведя констатирующий эксперимент, исходя из его результатов, можно сказать, что необходима разработка программы коррекционно-развивающего курса, которая будет направлена на развитие психомоторики и сенсорного восприятия. Хорошее развитие психомоторики отразится и на учебной деятельности, обучающиеся будут показывать другой уровень обучаемости. Правильно подобранные занятия и упражнения позволят развивать психомоторику и сенсорное восприятие, что поможет обучающимся легко войти в социум. При работе с обучающимися необходимо помнить о том, что обучающийся – это личность, которую необходимо развивать со всех сторон.

ГЛАВА 3. РАЗРАБОТКА И ВНЕДРЕНИЕ ПРОГРАММЫ КУРСОВ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБЛАСТИ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

3.1. Программа курса коррекционно-развивающей области «Психомоторика и сенсорное восприятие» для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Коррекционная работа – это система специальных приемов и мероприятий, которые направлены на преодоление или ослабление недостатков развития. Коррекционная работа направлена не только на исправление конкретных дефектов, но и на формирование личности обучающегося в целом.

Коррекционные направления для занятий особо важны при работе с обучающимися, у которых имеется умственная отсталость (нарушение интеллекта). Почти на всех общеобразовательных уроках должна проводиться работа по коррекции мышления, памяти, речи обучающихся. Также должна проводиться работа по коррекции физических недостатков у обучающихся, в основном данная работа ведется на уроках физической культуры. На таких уроках как изобразительное искусство, ручной труд, пение, музыка происходит работа, направленная на развитие фонематического слуха, пространственного восприятия.

Программа коррекционно-развивающего курса по психомоторике и сенсорному восприятию.

Пояснительная записка

Данная программа составлена в соответствии с требованиями нормативно правовой базы:

- Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 N 99-ФЗ, от 23.07.2013 N 203-ФЗ);

- Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);

- Нормативно-методические документы Минобрнауки Российской Федерации и другие нормативно-правовые акты в области образования;

- Устав ГКОУ СО «Екатеринбургская школа №1».

Цель программы: расширение психосоциальной и эмоциональной компетенции обучающихся через обогащение и развитие психомоторики и сенсорных процессов.

Предлагаемый курс направлен на решение следующих задач:

Коррекционно-образовательные:

– формирование на основе активизации работы всех органов чувств для адекватного восприятия явлений, объектов окружающей действительности в совокупности их свойств;

– формирование пространственно-временных ориентировок;

– формирование способности эстетически воспринимать окружающий мир во всем многообразии свойств и признаков его объектов (цветов, вкусов, запахов, звуков, ритмов);

– формирование точности и целенаправленности движений, действий;

Коррекционно-развивающие:

– коррекция недостатков познавательной деятельности обучающихся по средствам систематического и целенаправленного воспитания у них полноценного восприятия формы, цвета, величины, конструкции, свойств предметов и их положения в пространстве;

– развитие сенсорно-перцептивной деятельности;

– обогащение словарного запаса обучающихся на основе использования соответствующей терминологии;

– исправление недостатков моторики, совершенствование зрительно-двигательной координации;

Коррекционно-воспитательные:

-духовно-нравственное становление личности в процессе обучения по данной программе коррекционно-развивающего курса.

-формирование эстетических потребностей, ценностей, чувств в процессе реализации коррекционно-развивающего курса.

Организационные особенности реализации программы.

Данная программа коррекционного курса разрабатывалась на основе новых ФГОС. Данная программа предусматривает все изменения ФГОС.

Форма – коррекционные занятия.

Методы – практические методы работы.

Приемы – совместные действия, действия по образцу.

Данный коррекционный курс основывается на материале, который знают обучающиеся после дошкольной образовательной организации.

Междисциплинарные и внутри предметные связи.

Междисциплинарные связи: занятия программы коррекционного курса психомоторики, тесно связаны с физической культурой, ритмикой, ЛФК.

Внутри предметные связи: пропедевтика и усложнение учебного материала на основе изученного.

Общая характеристика коррекционного курса.

В отличие от многих коррекционно-развивающих направлений, данная программа использует интересные приемы работы с обучающимися. Это особенно актуально при работе с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Обучающиеся данной категории не всегда умеют и могут ориентироваться в пространстве, времени, правильно скоординировать движения своего тела. Во время прохождения данного курса обучающиеся имеют возможность научиться правильно ориентироваться во времени, пространстве и т.д.

Занятия по психомоторике дают огромные возможности для развития восприятия, ощущений и т.д.

Курс предусматривает изучение следующих разделов:

1. развитие моторики, графомоторных навыков;
2. тактильно-двигательное восприятие;
2. кинестетическое и кинетическое развитие;
3. восприятие формы, величины, цвета; конструирование предметов;
4. развитие зрительного восприятия;
5. восприятие особых свойств предметов через развитие осязания, обоняния, барических ощущений, вкусовых качеств;
6. развитие слухового восприятия;
7. восприятие пространства;
8. восприятие времени.

В соответствии с учебным планом на 1 класс выделено 2 часа в неделю, продолжительность занятий 20-30 минут. Занятия проводятся с учётом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся.

1 этап. Вводный (2-3 мин.). На данном этапе применяются упражнения направленные на снятие психомышечного напряжения, развитие концентрации внимания обучающихся, пальчиковая гимнастика, положительный настрой к продуктивной совместной деятельности.

2 этап. Основной (16-20 мин.). Предполагает повторение пройденного и реализацию соответствующего раздела программы. После выполнения основного содержания занятия применяются упражнения на развитие межполушарного взаимодействия (кинезиотерапия).

3 этап. Заключительный (2 мин.). На данном этапе осуществляется закрепление пройденного. Обучающимся предлагается перечислить игры, в которые они играли, что им понравилось и чем им не хотелось заниматься.

При переходе из класса в класс задания усложняются и по объёму, и по содержанию, что позволяет лучше закреплять уже изученный материал.

Оборудование: Для проведения коррекционного занятия потребуется:

- специально организованная предметно-пространственная среда:
- функционально ориентированные игрушки и пособия для развития сенсомоторных функций (строительные конструкторы с комплектом цветных деталей, раскладные пирамидки, плоские и объемные геометрические фигуры разной величины, полоски цветного картона разной длины и ширины, геометрическое лото, сенсорные модули и др.)

Планируемые результаты освоения программы обучающимися:

- Узнавать, сравнивать и группировать геометрические фигуры, предметы по форме, величине, цвету, функциональному назначению;
- Обобщать;
- Определять последовательность событий, различать противоположно направленные действия и явления;
- Составлять сериационные ряды предметов и их изображений по разным признакам;
- Практически выделять признаки и свойства объектов и явлений;
- Различать части суток, знать дни недели;
- Отвечать на вопросы учителя;
- Различать речевые и неречевые звуки;
- Ориентироваться в собственном теле и на плоскости листа бумаги;
- Находить ответы на вопросы, используя свой жизненный опыт и информацию, полученную от учителя
- Выявлять закономерности и проводить аналогии.

В программе раскрываются следующие разделы.

Тематическое планирование

| № п/п | Тема | Содержание работы | Кол- во часов | Вид занятия |
|--|---|---|---------------------|-----------------------------|
| | 1 четверть – 18 часов | | | |
| 1 2 | Обследование обучающихся | | 2 | Индивидуальное |
| 3 4 | Развитие мелкой и крупной моторики, графо моторных навыков. Целенаправленность действий и движений по инструкции педагога | Броски в цель, игра «Дорожки», «Ходьба по палочкам». Игра «Болото и кочки» | 2 | Групповое |
| 5 6 | Согласованность действий и движений разных частей тела. Кинестетическое и кинетическое развитие | Повороты, наклоны, броски. Поз и движений своего тела или отдельных его частей (верхних и нижних конечностей, головы, туловища, глаз) в пространстве. | 2 | Групповое |
| 7 8 | Развитие и координация движений кисти рук и пальцев. Развитие мелкой и крупной моторики, графо моторных навыков | Пальчиковая гимнастика. | 2 | Групповое Индивидуальное |
| 9 10 | Специальные упражнения для удержания письменных принадлежностей. | Разминка пальцев, ладоней, удерживание различных предметов и т.д. | 2 | Индивидуальное |
| 11 12 13 14 15 16 17 18 | Развитие координации движений рук и глаз. Кинестетическое и кинетическое развитие. (Приложение 14) | Нанизывание бус, завязывание узелков, бантиков, шнуровка. Рисование, обводка, штриховка. Подвижная аппликация. Сгибание бумаги. Вырезание ножницами полос, фигур. | 8 | Индивидуальное |

Продолжение таблицы 12

| | | | | |
|----------------------|--|--|---|-----------------------------|
| | 2 четверть – 14 часов. | | | |
| 19 20 | Практическое восприятие формы. Восприятие формы, величины, цвета; конструирование предметов. (Приложение 15, 16) | Геометрическое лото. Геометрическое домино. «Что на что похоже» | 2 | Индивидуальное Групповое |
| 21 22 | Зрительное восприятие формы. (Приложение 17) | «Найди свой стул» «Оденем кукол» пособия по типу «Доска Сегена» | 2 | Индивидуальное Групповое |
| 23 24 | Упражнения в различении основных цветовых эталонов. Восприятие формы, величины, цвета; (Приложение 18) | «Что бывает такого цвета». Работа с основными цветами. | 2 | Групповое |
| 25 26 | Подбор одинаковых цветов методом соотнесения. (Приложение 19, 20) | «Кошка и мышки» «Цветик-семицветик». «Бабочки и цветочки» «Цветовое лото» | 2 | Групповое Индивидуальное |
| 27 28 | Ориентировка на цвет как значимый признак. (Приложение 21) | «Какого цвета эти предметы» | 2 | Групповое Индивидуальное |
| 29 30 31 32 | Формирование целостного образа предмета. (Приложение 22) | Пространственное расположение деталей и их соотношение с другими частями целого. | 4 | Групповое Индивидуальное |
| | 3 четверть – 20 часов. | | | |
| 33 34 | Восприятие пространства. Ориентировка в собственном теле: дифференциация правой (левой) руки и ноги, правой (левой) части тела. Кинестетическое и кинетическое развитие. | «Лицо», сборная кукла. Игра «Зеркало» | 2 | Групповое индивидуальное |

Продолжение таблицы 12

| | | | | |
|----------|--|---|---|-----------------------------|
| 35 36 | Определение расположения предметов в пространстве (справа-слева, выше-ниже и др.) | «Стрелки», «машинки», «рыбки» | 2 | Групповое индивидуальное |
| 37 38 | Движение в заданном направлении в пространстве. | Игры. | 2 | Групповое |
| 39 40 | Ориентировка в линейном ряду (порядок следования). | Рисование последовательно рисунков и т.д. | 2 | Групповое |
| 41 42 | Пространственная ориентировка на листе бумаги (центр, верх, низ, правая, левая сторона). | «Бабочка», «мышки» | 2 | Групповое индивидуальное |
| 43 44 | Составление на листе бумаги комбинаций из полосок, плоскостных геометрических фигур. | Танграм, подвижные аппликации, фигуры из палочек. | 2 | Групповое индивидуальное |
| 45 46 | <i>Восприятие времени.</i> Сутки. Части суток. Работа с графической моделью «Сутки». (Приложение 23) | Сюжетные картинки. | 2 | Групповое индивидуальное |
| 47 48 | Обозначение в речи временных представлений. Последовательности событий. | Большой-маленький», «сначала-потом», «что за чем» | 2 | Групповое индивидуальное |
| 49 50 | Развитие восприятия длительности временного интервала. (Приложение 24) | Работа с часами, заполнение времени различными упражнениями, работа по формированию восприятия. | 2 | Групповое индивидуальное |
| 51 52 | <i>Тактильно-двигательное восприятие.</i> Определение на ощупь плоскостных фигур и предметов, их величины. | «Чудесный мешочек» | 2 | Групповое индивидуальное |

Продолжение таблицы 12

| | | | | |
|----------------------|---|-----------------------------|---|-----------------------------|
| | 4 четверть – 16 часов. | | | |
| 53 54 | Развитие слухового восприятия и слуховой памяти (продолжение). Звукоподражание. | «Чей голосок?» | 2 | Групповое индивидуальное |
| 55 56 | Развитие объема кратковременной слуховой памяти | «Зоопарк», «Овощи», «Ягоды» | 2 | Групповое индивидуальное |
| 57 58 59 60 | Формирование долговременной слуховой логической памяти. | «Загадки.» | 4 | Групповое индивидуальное |
| 61 62 | Развитие зрительного восприятия и зрительной памяти. Формирование навыка зрительного анализа и синтеза. (Приложение 25) | «Сравни.» | 2 | Групповое индивидуальное |
| 63 64 | Дифференцированное зрительное восприятие двух предметов: нахождение отличительных и общих признаков. (Приложение 26) | «Найди отличия.» | 2 | Групповое индивидуальное |
| 65 66 | Определение изменений в предъявленном ряду. | «Что изменилось» | 2 | Групповое индивидуальное |
| 67 68 | Развитие мыслительных операций. Собирать целое изображение приемом наложения на образец. | Разрезные картинки | 2 | Групповое индивидуальное |

Раздел «Развитие мелкой и крупной моторики, графо моторных навыков» решает ряд задач, которые связаны с расширением двигательного опыта обучающихся. Достигается это путем развития умения согласовывать

движения различных частей своего тела, целенаправленно выполнять отдельные действия и серии действий по инструкции педагога, что является основой для формирования у обучающихся пространственной ориентировки. Коррекционная направленность занятий предполагает также работу по укреплению моторики рук, развитию координации движений кисти рук, пальцев.

Для формирования полноценных представлений у обучающихся об окружающем мире и его объектах в программу включается раздел, главной целью которого является развитие *тактильно-двигательного восприятия*. Разные предметы обладают рядом различных свойств, которые невозможно познать с только помощью зрительного или слухового анализатора. Формирование ощущений этого вида у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) затруднено. При экспериментальном исследовании обнаружена пассивность, недостаточная целенаправленность осязательной деятельности, несогласованность движений рук, поспешность, импульсивность, плохая сосредоточенность всей деятельности и из этого идет наличие большого количества ошибок при распознавании объектов. Сложность создания осязательного образа предмета у обучающегося объясняется его формированием на основе синтеза массы тактильных и кинестетических сигналов, полноценной работы кожно-механического анализатора, развития мышечно-двигательной чувствительности.

Раздел «Кинестетическое и кинетическое развитие» предполагает формирование у обучающихся ощущений от различных движений, поз своего тела или отдельных его частей в пространстве.

Основной задачей *раздела «Восприятие цвета, величины, формы; конструирование предметов»* становится пополнение и уточнение знаний, обучающихся о сенсорных эталонах. Исходя из учета особенностей психофизиологического развития, обучающихся с умственной отсталостью интеллектуальными нарушениями, становится ясно, что этот вид работ

требует последовательного, системного подхода. Программа предусматривает усложнение требований не только к формированию собственно сенсорных эталонов (формы, величины, цвета), но и к умению группировать эти предметы по различным (в том числе самостоятельно выделенным) нескольким признакам (2-3), составлять сериационные ряды, сравнивать плоскостные и объемные фигуры, использовать различные приемы измерения.

Введение в программу *раздела «Развитие зрительного восприятия»* обусловлено рядом своеобразных особенностей зрительного восприятия, обучающийся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Которые в значительной мере затрудняют ознакомление с окружающим миром. К этим особенностям относятся: замедленность, узость восприятия, недостаточная дифференцированность, снижение остроты зрения, что особенно мешает точному восприятию мелких объектов, составления их частей. При этом отдаленные предметы могут выпадать из поля зрения, а близко расположенные друг к другу предметы восприниматься как один большой.

Значительные отклонения, наблюдаемые в речевой деятельности обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), имеют в своей основе недостатки слухового восприятия вследствие их малой различаемости. Обучающиеся рано, правильно реагируют на интонацию обращающегося к ним взрослого, но поздно начинают понимать обращенную к ним речь. Причина — в задержанном созревании фонематического слуха которая является основой для восприятия речи окружающих. Не маловажную роль играют и характерная общая неактивность познавательной деятельности, неустойчивость внимания, моторное недоразвитие. Для решения указанных недостатков в программу включен раздел *«Развитие слухового восприятия»*.

Работа над разделом *«Восприятие пространства»* имеет огромное значение для организации учебного процесса в целом. Трудности в

пространственные ориентировки проявляются не только на всех уроках без исключения, а также и во внеурочное время, когда остро встает вопрос ориентировки в школьном здании, на пришкольной территории, близлежащих улицах. Пространственные нарушения оцениваются многими исследователями как один из наиболее распространенных и ярко выраженных дефектов, встречающихся при умственной отсталости (интеллектуальном нарушении) важное место, занимает обучение обучающихся ориентировке в ограниченном пространстве т.е. ориентировка в пространстве листа и на поверхности парты, что тоже с большим трудом понимается обучающимися в силу особенностей их психического развития.

Раздел *«Восприятие времени»* предполагает формирование у обучающихся временных таких временных понятий и представлений: секунда, минута, час, сутки, дни недели, времена года. Это очень сложный раздел программы для обучающихся, так как время как объективную реальность представить трудно. Временные представления менее конкретны, чем, например, пространственные представления. Восприятие времени больше опирается не на реальные представления, а на рассуждения о том, что можно сделать за тот или иной промежуток времени.

Все разделы программы курса занятий взаимосвязаны, по каждому спланировано усложнение заданий от 1 класса к 9 классу. В основе предложенной системы лежит комплексный подход, который предусматривающий решение на одном занятии разных, но однонаправленных задач из нескольких разделов программы, способствующих целостному психическому развитию обучающегося (например, развитие мелкой моторки, формирование представлений о форме предмета, развитие тактильного восприятия или упражнения на развитие крупной моторики, пространственная ориентировка в классной комнате, развитие зрительной памяти и т. д.).

Учебно-методическое и материально-техническое обеспечение программы коррекционного курса.

Для реализации программы необходимо:

- функционально-ориентированные игрушки и пособия для развития сенсомоторных функций (строительные конструкторы раскладные пирамидки, геометрические фигуры разной величины, полосы цветного картона разной длины и ширины, геометрическое лото-логический круг, и др.);
- игрушки и пособия для развития тонкой моторики, спортивный инвентарь для развития крупной моторики (шнуровки, мозаики, мячи, массажный коврик, массажные мячики и др.);
- музыкальное оборудование и оборудование для арттерапии (музыка для релаксации, звучащие музыкальные инструменты, изобразительные материалы и др.);
- разнообразный арсенал техники арттерапии (куклы, сюжетные игрушки, элементы одежды и др.).
- игры: «Обобщения», «Геометрические фигуры», «Дорожные знаки», пазлы, пирамидки, конструкторы (плоскостные, Лего) и др.

Методическая литература:

- Метиева Л.А., Удалова Э.Я. Развитие сенсорной сферы детей. Пособие для учителей специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. - М.: «Просвещение», 2009.
- Метиева Л.А., Удалова Э.Я. Развитие сенсомоторики детей с ограниченными возможностями здоровья.- М.: Национальный книжный центр, 2016.
- Метиева Л.А., Удалова Э.Я. Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии: сб. игр и игровых упражнений. – М.: Книголюб, 2007.

Данная программа коррекционного курса в первом классе может быть рекомендована педагогам-практикам, работающим с обучающимися с

умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Так как коррекционный курс способствует формированию у обучающихся представлений об окружающем мире, пространственном и временном представлении по средствам игр и упражнений, с помощью работы с различными материалами. По средствам общения и работы в коллективе развивается социальная адаптация.

В рамках реализации курса у обучающихся воспитывается способность вливаться в коллектив, находить общий язык со сверстниками и учителями, идет развитие пространственной и временной ориентировки, обучающиеся учатся ориентироваться во времени и пространстве, что способствует более качественному усвоению материала в процессе обучения и помогает в успешной адаптации в образовательной организации и в социуме.

3.2. Анализ результатов внедрения программы в практическую деятельность

Составленная программа была реализована в ГКОУ СО «Екатеринбургская школа № 1» При реализации программы, принимали участие те же обучающиеся 1 класса, которые принимали участие и в констатирующем этапе экспериментального исследования.

В период исследования отмечались ошибки, допущенные обучающимися при проведении эксперимента. В общей сложности было проведено 36 часов занятий за период эксперимента, различным разделам программы.

Ниже приведены таблицы с результатами, которые были получены после проведения обучающего эксперимента.

Задание 1: оценка состояния общей моторики

- Методика проведения задания приведена в пункте 2.2.

Оценка результатов:

2 балла – задание обучающийся выполнил.

1 балл – задание обучающийся выполнил частично.

0 баллов – задание обучающийся выполнить не смог.

Таблица 13

Результаты выполнения задания по состоянию общей моторики обучающихся экспериментальной группы (Задание 1)

| Обучающиеся | 0 баллов | 1 балл | 2 балла |
|-------------|----------|--------|---------|
| Алена Ш. | + | | |
| Анна К. | | + | |
| Степан К. | | + | |
| Вячеслав Ш. | | | + |
| Кирилл Ф. | | | + |
| Валерий Т. | | | + |

Анализ результатов таблицы 13 что трое обучающихся смогли выполнить задание полностью это Вячеслав, Кирилл, Валерий.

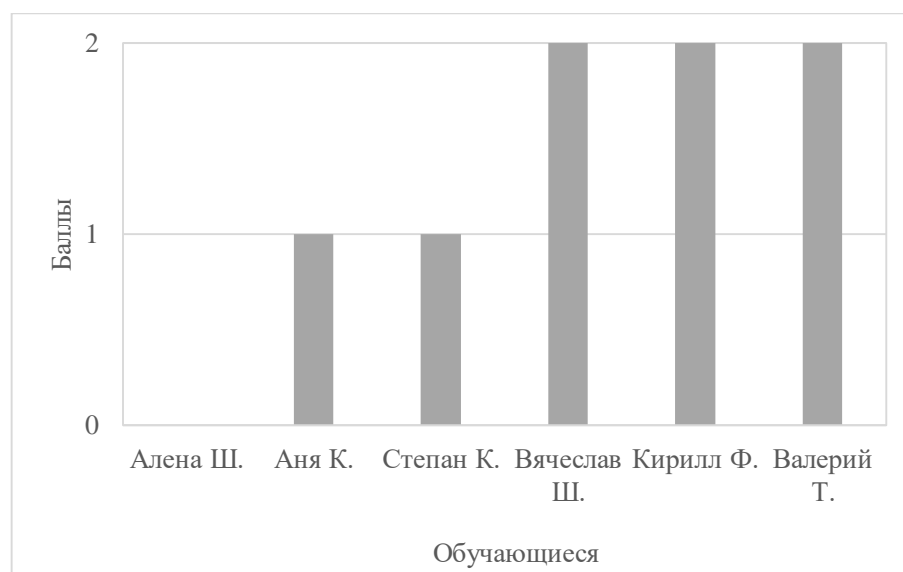


Рисунок 10 «Состояние общей моторики у обучающихся экспериментальной группы»

Исходя из анализа результатов рисунка 10, можно сделать вывод, что у одной обучающейся есть прогресс в развитии общей моторики.

Задание 2: Оценка ручной моторики:

Методика проведения задания приведена в пункте 2.2.

Оценка результатов:

2 балла – задание выполнено правильно. Обучающийся различил по форме и величине большинство предметов.

1 балл – задание обучающийся выполнил частично. Назвал только хорошо знакомые предметы, для выполнения задания требовались подсказки и наводки.

0 баллов – обучающийся не смог выполнить задание либо выполнял его только при постоянных подсказках.

Таблица 14

***Результаты выполнения задания по оценке ручной моторики
обучающимися экспериментальной группы (задание 2)***

| Обучающиеся | 0 баллов | 1 балл | 2 балла |
|--------------------|-----------------|---------------|----------------|
| Алена Ш. | + | | |
| Анна К. | | + | |
| Степан К. | | + | |
| Вячеслав Ш. | | | + |
| Кирилл Ф. | | | + |
| Валерий Т. | | | + |

Анализ результатов таблицы 14 показал, что 3 обучающихся смогли справиться с заданием. Частично с заданием справились: Анна и Степан. С заданием не справилась полностью только Алена. В некоторых случаях потребовалось помочь обучающимся договорить ответ, т.к. у всех присутствуют речевые нарушения.

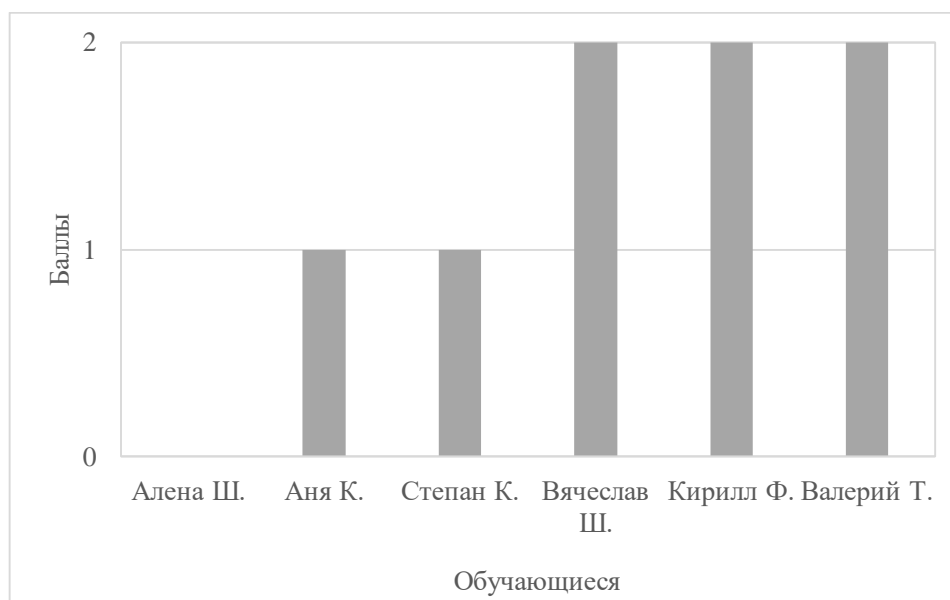


Рисунок 11 «Состояния ручной моторики у обучающихся экспериментальной группы»

Анализ результатов на рисунке 11 показал, что продуктивное развитие ручной моторики не состоялось. Результат работ, обучающихся смотрите в приложении 28.

Задание 3: Оценка тактильных ощущений:

Методика проведения задания приведена в пункте 2.2.

Оценка результатов:

2 балла – обучающийся верно соотнес и положил все фигуры, даже если при этом был необходим повтор задания.

1 балл – обучающийся соотнес только 2 фигуры самостоятельно.

0 баллов – обучающийся не показал ни одной фигуры, либо только одну и не смог исправить даже при подсказках учителя.

Таблица 15

Результаты выполнения задания по оценке тактильных ощущений у обучающихся экспериментальной группы (задание 3)

| Обучающиеся | 0 баллов | 1 балл | 2 балла |
|-------------|----------|--------|---------|
| Алена Ш. | + | | |

| | | | |
|-------------|---|---|---|
| Анна К. | + | | |
| Степан К. | | + | |
| Вячеслав Ш. | | | + |
| Кирилл Ф. | | | + |
| Валерий Т. | | | + |

Анализ результатов в представленной таблице 15 показал, что полностью задание выполнили три обучающихся. Частично с заданием справился Степан. Обучающиеся назвали основные геометрические фигуры т.к. они их изучали и видели прежде. С заданием не справились Алена, Анна.

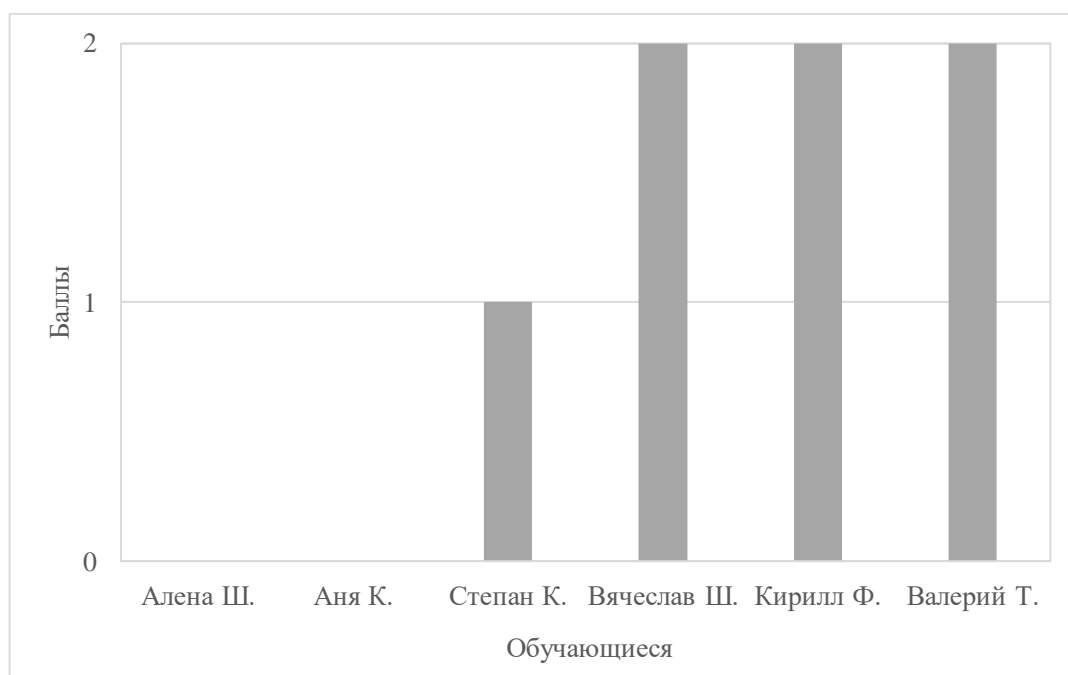


Рисунок 12 «Состояние тактильных ощущений у обучающихся экспериментальной группы»

Анализ результатов, представленных на рисунке 12 показывает, что состояние тактильных ощущения у обучающихся улучшились.

4 задание: Оценка владения сенсорными эталонами (тесты цветоразличения, различение формы, восприятие величины).

Методика проведения задания приведена в пункте 2.2.

Оценка результатов:

2 балла –обучающийся выполнил задание, но допустил пару ошибок, при уточнении задания сам исправился.

1 балл – обучающийся выполнил задание, допустив пару ошибок, но не исправил их даже с подсказок.

0 баллов – обучающийся не смог выполнить задание самостоятельно и допустил множество ошибок даже с подсказками.

Таблица 16

Результаты выполнения задания по оценке владения сенсорными эталонами обучающимися экспериментальной группы (задание 4)

| Обучающиеся | 0 баллов | 1 балл | 2 балла |
|--------------------|-----------------|---------------|----------------|
| Алена Ш. | + | | |
| Анна К. | + | | |
| Степан К. | + | | |
| Вячеслав Ш. | | + | |
| Кирилл Ф. | | + | |
| Валерий Т. | | + | |

Анализ результатов таблицы 16 показал, что полностью с заданием не справились Алена, Анна, Степан. Частично выполнили задание Вячеслав, Кирилл, Валерий.

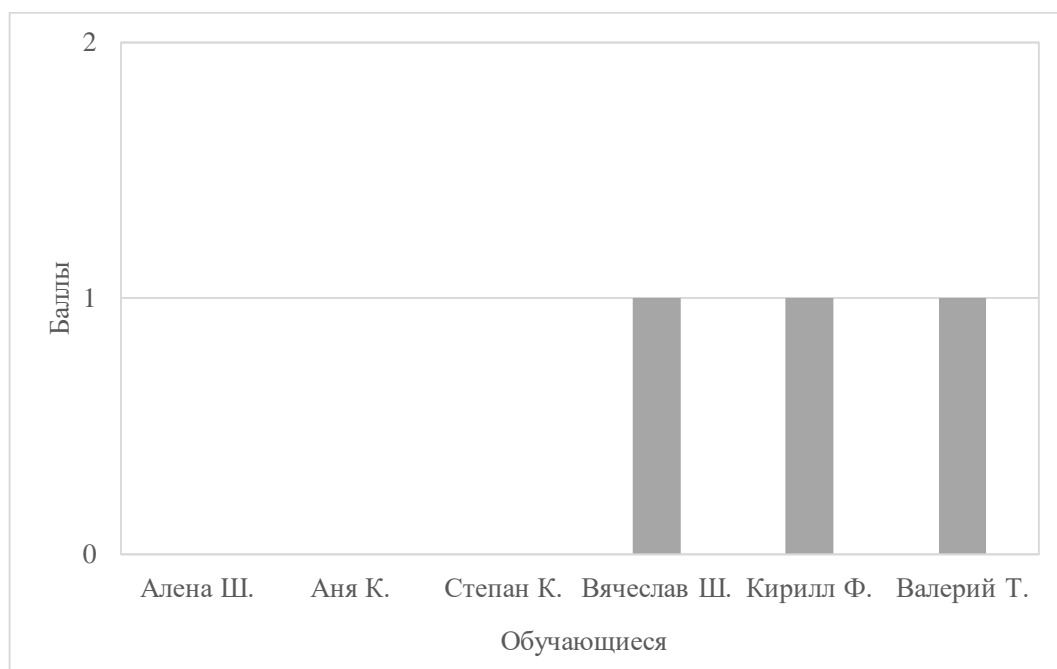


Рисунок 13 «Сформированность сенсорных эталонов у обучающихся экспериментальной группы»

Анализ результатов на рисунке 13 показал, что сформированность сенсорных эталонов у троих обучающихся, осталась на прежнем уровне.

5 задание: оценка зрительного восприятия:

Методика проведения задания приведена в пункте 2.2.

Оценка результатов:

2 балла – обучающийся правильно выполнил задание, если допустил ошибки, то при повторном объяснении инструкции исправился сам.

1 балл – обучающийся выполнил большинство задания, но допустил 3 или 4 ошибки.

0 баллов – обучающийся из задания выполнил только первую часть и с ошибками.

**Результаты выполнения задания по оценке зрительного
восприятия обучающимися экспериментальной группы (задания 5)**

| Обучающиеся | 0 баллов | 1 балл | 2 балла |
|-------------|----------|--------|---------|
| Алена Ш. | + | | |
| Анна К. | | + | |
| Степан К. | | + | |
| Вячеслав Ш. | | | + |
| Кирилл Ф. | | | + |
| Валерий Т. | | | + |

Анализ результатов, представленных в таблице 17 показал, что с заданием полностью не справилась только Алена. Частично выполнили задание Степан и Анна. Полностью задание выполнили Кирилл, Валерий, Вячеслав.

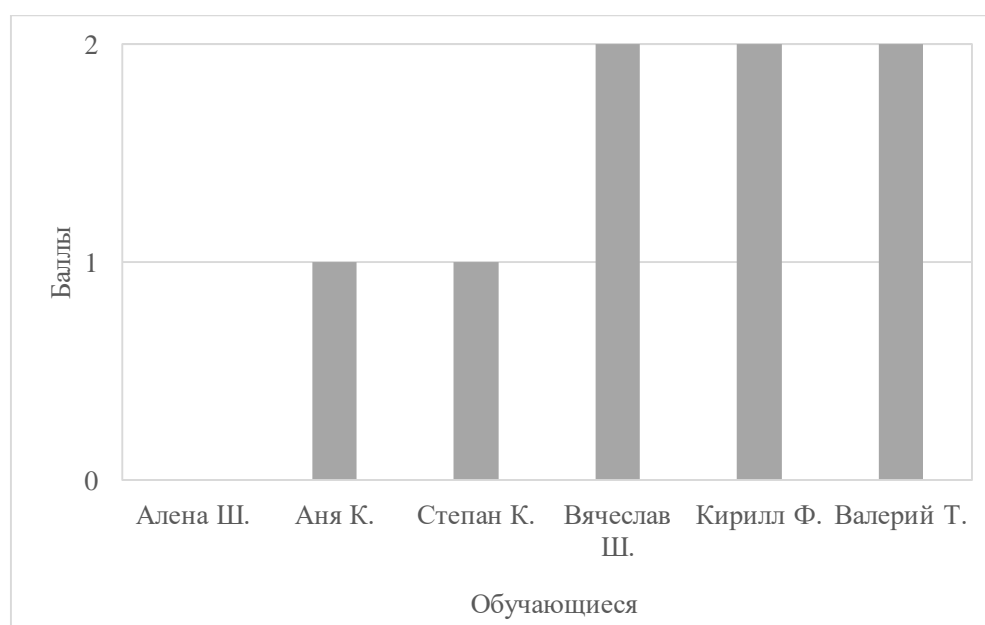


Рисунок 14 «Сформированность зрительного восприятия у обучающихся экспериментальной группы»

Исходя из анализа результатов рисунок 14 показывает, что только у одной обучающейся зрительное восприятие не улучшилось.

6 задание: оценка слухового восприятия:

Методика проведения задания приведена в пункте 2.2.

Оценка результатов:

2 балла – обучающийся выполнил задание верно.

1 балл – обучающийся выполнил задание, допустив небольшие ошибки.

0 баллов – обучающийся задание не выполнил.

Таблица 18

Результаты выполнения работы по оценке слухового восприятия у обучающихся экспериментальной группы (задания 6)

| Обучающиеся | 0 баллов | 1 балл | 2 балла |
|--------------------|-----------------|---------------|----------------|
| Алена Ш. | | + | |
| Анна К. | | + | |
| Степан К. | | | + |
| Вячеслав Ш. | | | + |
| Кирилл Ф. | | | + |
| Валерий Т. | | | + |

Анализ результатов представленной таблицы 18 показал, что все обучающиеся частично или полностью выполнили задание. Частично с заданием справились Алена, и Анна, так как им давались наводящие и уточняющие вопросы. Хорошо с заданием справились Степан, Вячеслав, Кирилл и Валерий.

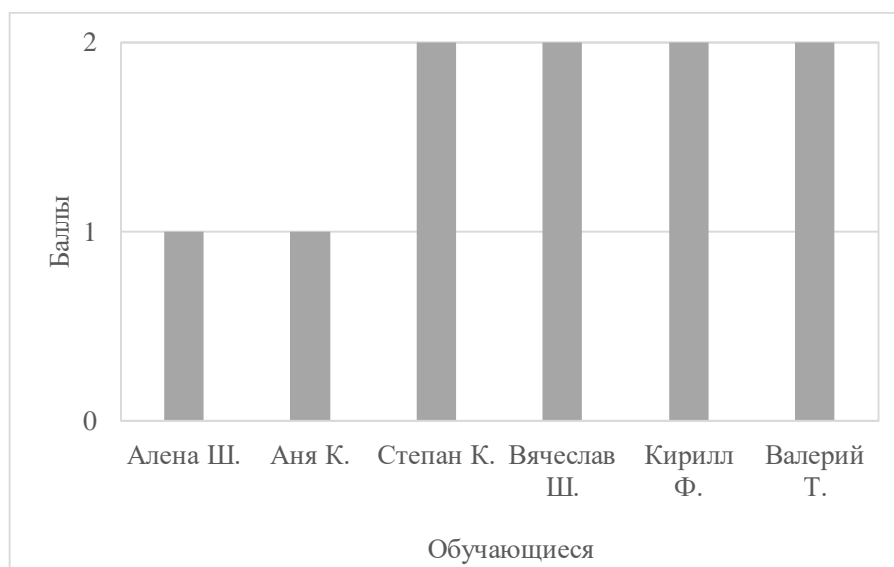


Рисунок 15 «Сформированность слухового восприятия у обучающихся экспериментальной группы»

Анализ результатов, представленных на рисунке 15 показал, что развитие слухового восприятия у обучающихся осталось на том же уровне.

7 задание: оценка пространственного восприятия:

Методика проведения задания приведена в пункте 2.2.

Оценка результатов:

2 балла – обучающийся верно выполнил задание.

1 балл – обучающийся выполнил задание, но при этом перепутал или неверно назвал(показал) 2 фигуры.

0 баллов – обучающийся с заданием не справился или выполнил верно 1 инструкцию.

Таблица 19

Результаты выполнения задания по оценке пространственного восприятия у обучающихся экспериментальной группы (задание 7)

| Обучающиеся | 0 баллов | 1 балл | 2 балла |
|-------------|----------|--------|---------|
| Алена Ш. | + | | |
| Анна К. | | + | |
| Степан К. | + | | |

| | | | |
|-------------|--|--|---|
| Вячеслав Ш. | | | + |
| Кирилл Ф. | | | + |
| Валерий Т. | | | + |

Анализ результатов, представленных в таблице 19 показал, что полностью задание не выполнили Алена и Степан. Частично задание выполнила Анна, но видно, что обучающиеся плохо ориентируются в окружающем пространстве и в двухмерном пространстве. И для выполнения пришлось применить наглядный прием. С заданием справились Кирилл, Валерий, Вячеслав.

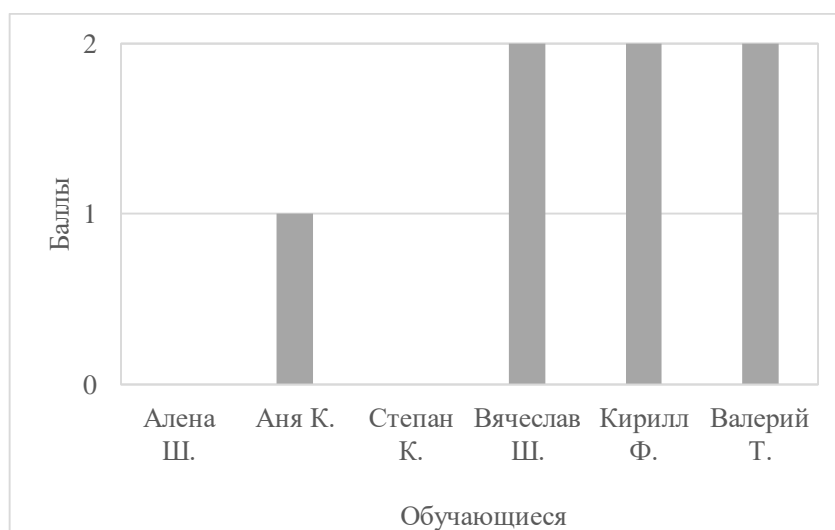


Рисунок 16 «Сформированность пространственных представлений у обучающихся экспериментальной группы»

Анализ результатов, представленных на рисунке 16 показал, что у двух обучающихся сформированность пространственных представлений осталась на том же уровне.

8 задание: оценка восприятия времени:

Методика проведения задания приведена в пункте 2.2.

Оценка результатов:

2 балла – если обучающийся, верно, выполнил задание.

1 балл – если обучающийся выполнил задание, но при этом перепутал или неверно назвал времена года.

0 баллов – с заданием не справился или выполнил верно 1 инструкцию.

Таблица 20

Результаты выполнения работы по оценке восприятия времени у обучающихся экспериментальной группы (задание 8)

| Обучающиеся | 0 баллов | 1 балл | 2 балла |
|-------------|----------|--------|---------|
| Алена Ш. | + | | |
| Анна К. | | + | |
| Степан К. | | | + |
| Вячеслав Ш. | | | + |
| Кирилл Ф. | | | + |
| Валерий Т. | | | + |

Анализ результатов, представленных в таблице 20 показал, что полностью задание не выполнила только Алена. Частично задание выполнила Анна, но видно, что она плохо ориентируется по времени и во временах года. И для выполнения этого пришлось применить наглядный прием. С заданием справились Степан, Вячеслав, Кирилл, Валерий.

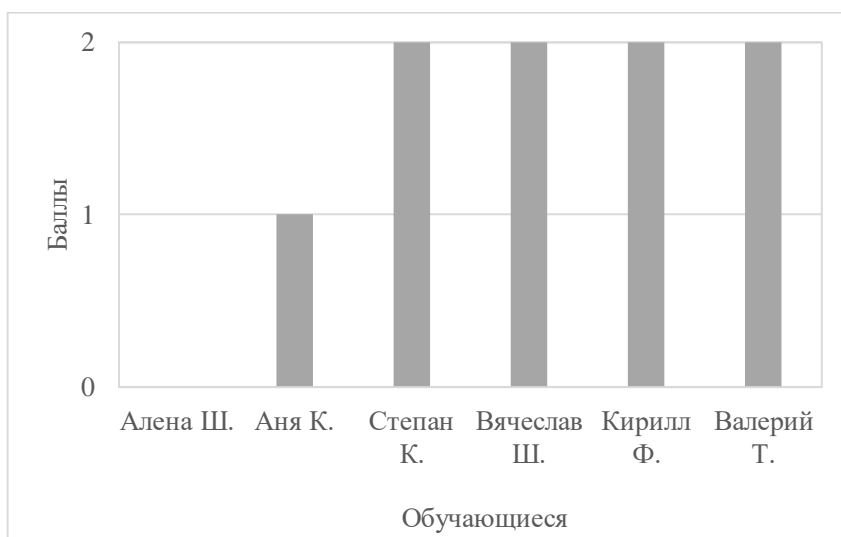


Рисунок 17 «Сформированность восприятия времени у обучающихся экспериментальной группы»

Анализ рисунка 17 показал, что не у всех обучающихся произошла динамика в восприятии времени.

Таблица 21

Уровень сформированности психомоторики и сенсорного восприятия у обучающихся экспериментальной группы.

| | Обучающиеся | | | | | |
|---|-------------|---------|-----------|-------------|-----------|------------|
| № задания | Алена Ш. | Анна К. | Степан К. | Вячеслав Ш. | Кирилл Ф. | Валерий П. |
| 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 2 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 3 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 4 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 6 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 7 | 0 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 |
| 8 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Количество баллов | 1 | 6 | 8 | 15 | 15 | 15 |
| Уровень сформированности психомоторики и развития сенсорного восприятия | Низкий | Низкий | Низкий | Средний | Высокий | Высокий |

Анализ таблицы 21 показал, что есть положительная динамика в развитии психомоторики и сенсорного восприятия у обучающихся.

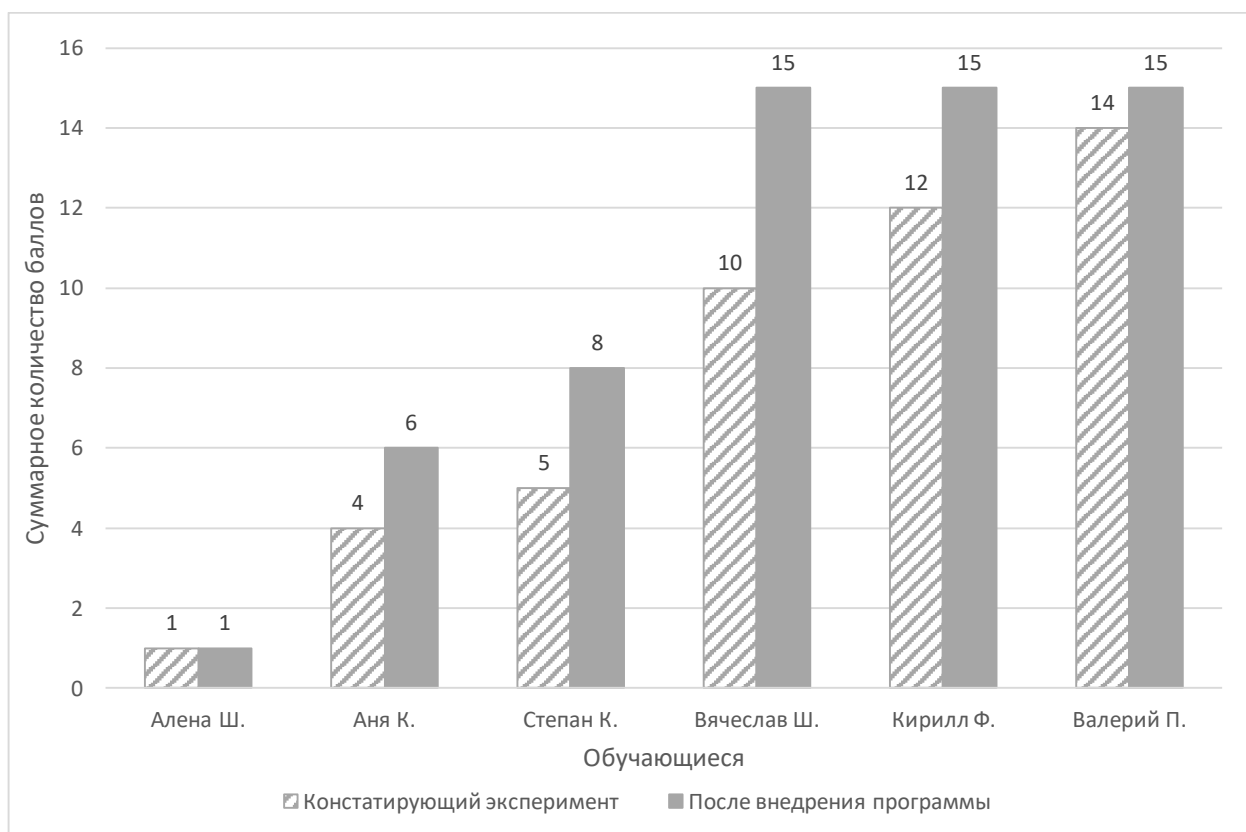


Рисунок 18 «Результаты уровней форсированности психомоторики и сенсорного восприятия у обучающихся»

Так на по результатам экспериментального исследования видно, что обучающиеся Алена, Анна, Степан по результатам констатирующего этапа находились на низком уровне сформированности психомоторики и сенсорного восприятия. А по итогам контрольного этапа экспериментального исследования, видно, что обучающиеся так же остались на низком уровне. Но по рисунку 18 видно, что положительная динамика есть. Вячеслав так же остался на среднем уровне сформированности психомоторики, но по анализу рисунка 18 видно наличие динамики. У двоих обучающихся уровень сформироанности психомоторики и сенсорного восприятия находился уже был на высоком уровне, но и у них отмечается положительная динамика.

Таким образом, рассматривая полученные результаты, можно отметить, что уровень развития психомоторики увеличился по сравнению с результатами констатирующего эксперимента. Что отчетливо видно на рисунке 18.

Это говорит о том, что предложенная программа по формированию психомоторики повышает усваиваемость знаний обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), предупреждая и устраняя трудности, которые возникают у обучающихся в период формирования психомоторики.

3.3. Методические рекомендации по разработке программ курсов коррекционно-развивающей области учебного плана для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Для эффективно разработки программ курсов коррекционно-развивающей области необходимо опираться на такие документы как:

- Методические рекомендации по вопросам внедрения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (разработаны в рамках Государственного контракта на выполнение работ для государственных нужд № 07.028.11.0005 от 10 апреля 2014 г.);

- Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (одобрена решением федерального учебно- методического объединения по общему образованию, протокол от 22 декабря 2015 года № 4/15);

- Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 года № 1599) и т.д.;

При разработке программы курсов необходимо учитывать требования, которые даются к:

- Структуре АООП (в том числе к соотношению обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений) и их объему;
- Условиям реализации АООП, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;
- Результатам освоения АООП [85].

Так же программа курсов должна учитывать возрастные, типологические и индивидуальные особенности обучающихся, а главное их особые образовательные потребности.

К особым образовательным потребностям, которые являются общими для всех обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), относятся:

- раннее получение специальной помощи средствами образования;
- обязательность непрерывности коррекционно-развивающего процесса;
- реализацию не только через содержание предметных областей, но и в процессе коррекционной работы;
- научный, практико-ориентированный, действенный характер содержания образования;
- доступность содержания познавательных задач, реализуемых в процессе образования [85].

У большинства обучающихся проявляется интерес к общению и взаимодействию, что является важным моментом для обучения таких обучающихся. Способность обучающихся воспринимать небольшой систематизированный объем, воспринимать словесные инструкции создаёт предпосылки для разработки программ курсов коррекционно-развивающей области.

Для обучающихся умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) характерны следующие специфические образовательные потребности:

- раннее получение специальной помощи средствами образования;
- обязательность непрерывности коррекционно-развивающего процесса, реализуемого, как через содержание предметных областей, так и в процессе коррекционной работы;
- научный, практико-ориентированный, действенный характер содержания образования;
- доступность содержания познавательных задач, реализуемых в процессе образования;
- систематическая актуализация сформированных у обучающихся знаний и умений; специальное обучение их «переносу» с учетом изменяющихся условий учебных, познавательных, трудовых и других ситуаций;
- обеспечении особой пространственной и временной организации общеобразовательной среды с учетом функционального состояния центральной нервной системы и нейродинамики психических процессов, обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);
- использование преимущественно позитивных средств стимуляции деятельности и поведения обучающихся, демонстрирующих доброжелательное и уважительное отношение к ним;
- развитие мотивации и интереса к познанию окружающего мира с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающегося к обучению и социальному взаимодействию со средой;
- специальное обучение способам усвоения общественного опыта — умений действовать совместно с взрослым, по показу, подражанию по словесной инструкции;

– стимуляция познавательной активности, формирование позитивного отношения к окружающему миру.

Коррекционно-развивающее направление является обязательной частью внеурочной деятельности, поддерживающее процесс освоения содержания АООП. Содержание этого направления может быть представлено коррекционно-развивающими занятиями и ритмикой [86].

Кроме того, выбор курсов для индивидуальных и групповых занятий может осуществляться образовательной организацией самостоятельно, исходя из психофизических особенностей, обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на основании рекомендаций медико-психолого-педагогической комиссии и индивидуальной программы реабилитации инвалида [86].

Программы отдельных учебных предметов, курсов разрабатываются на основе требований к результатам освоения АООП общего образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Программа учебного предмета должна содержать:

1. Пояснительную записку, в которой конкретизируются общие цели общего образования с учетом специфики курса;
2. Общую характеристику учебного курса;
3. Описание места учебного предмета (курса) в учебном плане;
4. Личностные и предметные результаты освоения конкретного учебного предмета (курса);
5. Содержание учебного курса;
6. Описание материально-технического обеспечения образовательного процесса [86].

В основу этой Программы должны быть положены ключевые воспитательные задачи, базовые национальные ценности российского общества.

Программа должна обеспечивать: организацию системы воспитательных мероприятий, позволяющих обучающемуся использовать на практике полученные знания и усвоенные модели и нормы поведения.

Формирование целостной образовательной среды, включающей урочную, внеурочную и внешкольную деятельность и учитывающей историко-культурную, этническую и региональную специфику.

Программа должна включать:

Цель, задачи, основные направления работы, перечень планируемых результатов воспитания (социальных компетенций, моделей поведения обучающийся с умственной отсталостью), формы организации работы.

Программа курсов должна обеспечивать: выявление особых образовательных потребностей, обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической и социальной помощи обучающимся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Программа курсов коррекционно-развивающей области учебного плана должна содержать: перечень, содержание, план реализации коррекционно-развивающих занятий, которые обеспечивают удовлетворение необходимых образовательных потребностей, обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Освоение ими АООП общего образования; систему комплексного психолого-медико-педагогического и социального сопровождения обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в условиях непрерывного образовательного процесса, включающего психолого-медико-педагогическое обследование обучающихся с целью выявления их особых образовательных потребностей, мониторинг динамики развития обучающихся, их успешности в освоении программы курсов. Механизм взаимодействия в разработке и реализации коррекционных мероприятий учителей, специалистов в области сопровождения, медицинских работников образовательной организации и

специалистов других организаций, специализирующихся в области семьи и других институтов [85].

Содержание коррекционно-развивающей области учебного плана представлено коррекционными занятиями (логопедическими и психокоррекционными) и ритмикой в младших классах. Всего на коррекционно-развивающую область отводится 6 часов в неделю. Выбор коррекционных индивидуальных и групповых занятий, их количественное соотношение может осуществляться общеобразовательной организацией самостоятельно, исходя из потребностей, обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Время, отведенное на реализацию коррекционно-развивающей области, не учитывается при определении максимально допустимой недельной нагрузки, но учитывается при определении объемов финансирования [86].

В ФГОС предложены на выбор программы коррекционно-развивающих курсов, это:

1. Логопедические занятия

Цель логопедических занятий состоит в диагностике, коррекции и развитии всех сторон речи (фонетико-фонематической, лексико-грамматической, синтаксической, связной речи); формировании навыков вербальной коммуникации.

Основными направлениями логопедической работы является: диагностика и коррекция звукопроизношения (постановка, автоматизация и дифференциация звуков речи); диагностика и коррекция лексической стороны речи; диагностика и коррекция грамматического строя речи (синтаксической структуры речевых высказываний, словоизменения и словообразования); коррекция диалогической и формирование монологической форм речи; развитие коммуникативной функции речи; коррекция нарушений чтения и письма; расширение представлений об окружающей действительности; развитие познавательной сферы (мышления, памяти, внимания) [85].

2. Психокоррекционные занятия

Цель психокоррекционных занятий заключается в применении разных форм взаимодействия с обучающимися, направленными на преодоление или ослабление проблем в психическом и личностном развитии, гармонизацию личности и межличностных отношений, обучающихся; формирование навыков адекватного поведения.

Основные направления работы: диагностика и развитие познавательной сферы (формирование учебной мотивации, активизация сенсорно-перцептивной, мнемической и мыслительной деятельности); диагностика и развитие эмоционально-личностной сферы (гармонизация психоэмоционального состояния, формирование позитивного отношения к своему «Я», повышение уверенности в себе, развитие самостоятельности, формирование навыков самоконтроля); диагностика и развитие коммуникативной сферы и социальной интеграции (развитие способности к эмпатии, сопереживанию); формирование продуктивных видов взаимодействия с окружающими (в семье, классе), повышение социального статуса обучающегося в коллективе, формирование и развитие навыков социального поведения) [85].

3. Ритмика

Целью занятий по ритмике является развитие двигательной активности обучающегося в процессе восприятия музыки. На занятиях ритмикой осуществляется коррекция недостатков двигательной, эмоционально-волевой, познавательной сфер, которая достигается средствами музыкально-ритмической деятельности. Занятия способствуют развитию общей и речевой моторики, ориентировке в пространстве, укреплению здоровья, формированию навыков здорового образа жизни у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [85].

Основные направления работы по ритмике: упражнения на ориентировку в пространстве; ритмико-гимнастические упражнения (общеразвивающие упражнения, упражнения на координацию движений,

упражнение на расслабление мышц); упражнения с детскими музыкальными инструментами; игры под музыку; танцевальные упражнения.

Таким образом, ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) направлен на обеспечение доступности образования для всех обучающихся, включение их в систему образования вне зависимости от тяжести нарушений развития, вида образовательной организации, места проживания; создание образовательной среды в соответствии с их возможностями и потребностями.

Таким образом, после реализации программы курса «Психомотрика и сенсорное восприятие» и анализов ее внедрения, можно сделать вывод, что разработка и реализация подобных программ положительно сказывается на развитии обучающихся.

Но для правильного написания данной программы нужно учитывать выше изложенные методические рекомендации. Они помогут в грамотном написании программ курсов и в дальнейшей реализации. А также необходимо совершенствовать уже имеющиеся программы, и приводить их под требования ФГОС.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование было направлено на разработку программы курсов, направлением данной программы была психомоторика и сенсорное восприятие у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Исследование было направлено на определение проблемных сторон развития обучающихся, нахождение путей и методов решения данной проблемы.

Материалы, полученные в ходе анализа психолого-педагогической литературы и нормативно правовой базы, стали основой проведения практической части данного экспериментального исследования.

Анализ данных, полученных в результате констатирующего этапа экспериментального исследования, определил необходимость в разработке программы курсов и занятий по психомоторике и сенсорному восприятию, в соответствии с требованиями нового ФГОС.

Опираясь на нормативно правовую базу, а конкретно на требование к структуре программ курсов коррекционно-развивающей области учебного плана, была разработана программа курсов, которая направлена на развитие психомоторики и сенсорного восприятия у обучающихся 1 класса.

Гипотеза исследования была подтверждена полученными данными после контрольного эксперимента.

Основные теоретические положения и данные анализа позволили концептуально осмыслить общую идею разработки программ курсов коррекционно-развивающей области учебного плана.

Изучение и анализ современных подходов, связанных с коррекционно-развивающими курсами и практический опыт, позволяет сделать вывод о возможности создания условий для успешной реализации программы курсов, для чего необходимо:

- однозначная постановка целей и задач, совокупности технологий их решения (организационные формы работы, дидактические процессы и т.д.);
- индивидуализация процесса на основе обоснования и выявления факторов, способствующих целенаправленному развитию психомоторики и сенсорного восприятия;
- организация комплекса скоординированной системы, добранной с учетом индивидуальных особенностей обучающихся;
- организация деятельности (коммуникативной, игровой, творческой, учебной и т.д.) как средства получения и закрепления навыков сенсорного восприятия и психомоторики и т.д.;

В результате соблюдения условий, обучающиеся успешно развивают психомоторику и овладевают эталонами сенсорного восприятия, об этом свидетельствует обретение обучающимися младшего школьного возраста двигательных навыков, развитие мелкой и общей моторики и т.д.

Полученные результаты свидетельствуют о накоплении и возможности использования нового опыта у обучающихся. Достаточная системность и системная совместимость рассматриваемого процесса с общим педагогическим процессом школы, наличие диагностического инструментария для ее обеспечения, позволяют успешно использовать программу в условиях образовательного учреждения.

Новые знания о психомоторике и сенсорному восприятию необходимы педагогам и родителям для создания оптимальных условий формирования психомоторики и сенсорного восприятия как одного из условий социализации, своевременной педагогической помощи.

Несмотря на достаточную изученность проблемы развития психомоторики и сенсорного восприятия в психолого-педагогической литературе все равно остается ряд нерешенных вопросов.

Полученные результаты:

- разработана программа курсов коррекционно-развивающей области учебного плана АООП;

- достигнуто единое воспитательное пространство вокруг обучающихся, использован подход с оптимистической гипотезой к успешности обучающегося;

- достигнута согласованность всех действий участников образовательного процесса как норма повседневной жизни.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аленькина, Т.Н. Гармонизация движений, эмоций и общения детей с нарушениями речи средствами психогимнастики / Т.Н. Аленькина, О.В. Никитина // Логопед. – 2006. – № 5. – С. 24-33.
2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Акад. пед. наук СССР. — Москва. : Педагогика, 1980.
3. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем /П. К. Анохин; Акад. мед. наук СССР. – М.: «Медицина», 1975. – 447 с.
4. Архипова Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста : учеб. пособие: [для педвузов] / Е. Ф. Архипова. - Москва : Астрель : АСТ, 2006. - 222 с.
5. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность / под ред. О. Г. Газенко ; изд. подгот. И. М. Фейгенберг ; АН СССР. — М. : Наука, 1990. — 494с.
6. Бизюк А. П. Компендиум методов нейропсихологического исследования. / А. П. Бизюк – Санкт-Петербург, 2005. – 456с.
7. Винарская Е. Н. Дизартрия / Е.Н. Винарская. — М.: АСТ: Астрель, Хранитель, 2006. — 141 с.
8. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г. А. Волкова. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 272 с.
9. Волкова Г. А. Методика психолого–логопедического обследования обучающихся с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики — СПб., 2005.— 144с.
10. Волосова Г. А. Развитие обучающегося раннего возраста (основные показатели). / Г. А. Волкова – М., 1999. – 72с.
11. Глазырина Л. Д. Физическая культура – дошкольникам / Л.Д. Глазырина. – М.: Владос, 2001. – 200с.

12. Гуревич М. О., Психомоторика. / М. О. Гуревич, Н. И. Озерский - М.. 1930. Т. 1. – 342с.
13. Гуровец Г. В., Маевская С. И. К вопросу диагностики стертой формы псевдобульбарной дизартрии // Вопросы логопедии. — М.: Просвещение, 1978. — С. 27—37.
14. Ефименко Н.Н. Содержание и методика занятий физкультурой с детьми, страдающими церебральным параличом / Н.Н. Ефименко, Б.В. Сермеев. – М.: Советский спорт, 1991.– 56 с.
15. Карелина И. Б. Логопедическая работа с детьми с минимальными дизартрическими расстройствами. / И. Б. Карелина - М., 2000. – 198с.
16. Кенеман А. В., Теория и методика физического воспитания обучающихся дошкольного возраста / А.В. Кенеман, Д.В. Хухлаева – М., 1985. – 187с.
17. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функции мозга обучающегося / М. М. Кольцова Под ред. М. М. Алексеевой, В. И. Яшиной. — М., 1999. – С.12 – 22.
18. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста. Клинические и Психологические аспекты. / А. Н. Корнев – СПб: Речь – 2006, 380с.
19. Лопатина Л. В. Изучение и коррекция нарушений психомоторики у обучающихся с минимальными дизартрическими расстройствами/ Л.В. Лопатина // Дефектология - 2003- №5. с.45-51.
20. Лопатина Л. В Преодоление речевых нарушений у дообучающийся. / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова – СПб. – 2001. – 191 с.
21. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. / А. Р. Лурия — М., 1962. – 504 с.
22. Любина Г. В. Рука развивает мозг / Г. В. Любина, О. А. Желонкин// Обучающийся в детском саду – 2003 - №5 – С. 31 – 34.

23. Мартынова Р. И. Сравнительная характеристика обучающихся, страдающих легкими формами дизартрий и функциональной дислалией / Р. И. Мартынова. - М., 1975. - 91 с.
24. Мастюкова Е. М., Хрестоматия по логопедии / Е. М. Мастюкова . – М., 1997. – Т1. – Мелехова Л. В.
25. Мелехова Л.В. Дифференциация дислалий / Л. В. Мелехова // Очерки по патологии речи и голоса – М., 1967. – С.77 – 97.
26. Микляева Н. В., Полозова О. А., Родионова Ю. Н. Фонетическая и логопедическая ритмика в ДОУ - М.: Айрис-Пресс - 2005. – 112с.
27. Морфофункциональное созревание основных физиологических систем организма обучающихся дошкольного возраста / Под ред. М. В. Антроповой, М. М. Кольцовой. – М.: Педагогика - 1983. – 160с.
28. Плутаева Е. А. Развитие мелкой моторики у обучающихся 5-7-лет/ Е. А. Плутаева, П. А. Лосев // Дошкольное воспитание – 2005 - №5 – С.43 – 45.
29. Потапчук А. А., Двигательный игротренинг для дообучающийся. / А. А. Потапчук, Т. С. Овчинникова – СПб: Речь - 2009, 200с.
30. Пожиленко Е. А. Артикуляционная гимнастика: Методические рекомендации по развитию моторики, дыхания и голоса у обучающихся дошкольного возраста. / Е. А. Пожиленко — СПб.: КАРО, 2006.—92с.
31. Прищепа С. В. Мелкая моторика в психофизическом развитии дообучающийся / С. В. Прищепа, Н. А. Попкова, Т. Я. Коняхина // Дошкольное воспитание – 2005 - №1 – С.60 – 63.
32. Рубинштейн С. Л. Движение / С. Л. Рубинштейн // Основы общей психологии. - М., 1989. Т.2. - С.44 – 48. ("32")
33. Семенова К. А., Дизартрии / К. А. Семенова, Е. М. Мастюкова, М. Я. Смуглин // Клиника и реабилитационная терапия детских церебральных параличей. – М., 1972. – С.222 – 277.
34. Семенович А. В. Интеграция сенсомоторного репертуара обучающегося - фундамент коррекции общего недоразвития речи

/ А. В. Семенович, Т. Н. Ланина // Практическая психология и логопедия. - №2 – 2004 – С. 35-39.

35. Сеченов И. М., Физиология нервной системы. / И. М. Сеченов, И. П. Павлов, Н. Е. Введенский — М.: Медгиз – 1952, - 19с.

36. Сиротюк А. Л. Коррекция развития интеллекта дообучающийся: психогимнастика, пальчиковые упражнения, программа развития интеллекта. / А. Л. Сиротюк – М.: ТЦ Сфера, - 2003. – 48с.

37. Смирнов В. М. Нейрофизиология и высшая нервная деятельность обучающихся и подростков. / В. М. Смирнов – М.: Академия, 2000. – 234с.

38. Соботович Е. Ф., Проявления стертых дизартрий и методы их диагностики / Е. Ф. Соботович, А. Ф. Чернопольская // Хрестоматия по логопедии. – М., 1997. – Т1. – с.

39. Тихеева. Е. И. Развитие речи обучающихся. / Е. И. Тихеева – М.: Просвещение, - 1981, - 19с.

40. Ткаченко Т. А. Физкультминутки для развития пальцевой моторики у обучающихся с нарушениями речи. - М.: Гном и Д, - 2001. – 34с.

41. Токарева О. В. Дизартрия./ О. В. Токарева // Расстройства речи у обучающихся и подростков. - М., 1969. – С.144 – 155.

42. Тумакова Н. А., Артикуляционная гимнастика / Н. А. Тумакова // Дошкольное воспитание – 2005 - №6 – С.86 – 88.

43. Хватцев М. Е. Логопедия. / М. Е. Хватцев — М.: Владос, 1959. — 476 с.

44. Ухтомский А. А. Избранные труды. / А. А. Ухтомский – Л.: Наука, - 1978 197с.

45. Цвынтарный В. В. Играем пальчиками и развиваем речь. / В. В. Цвынтарный - Нижний Новгород: Лань, 1995 – 28с.

46. Шишкина В. А. Движение + движения: Кн. для воспитателя дет. сада. / В. А. Шишкина — М.: Просвещение, 1992.— 96 с.

47. АКАДЕМИК. Словари и энциклопедии [Электронный ресурс] URL: <http://dic.academic.ru/>

48. Отношение к инвалидам в различные исторические эпохи [Электронный ресурс] URL: http://studopedia.ru/7_109000_otnoshenie-k-invalidam-v-razlichnie-istoricheskie-epohi.html

49. Слезина Н. Ф. Состояние произношения у глухих дошкольников. / Н. Ф. Слезина, А. И. Дьячков // Дефектология - 1970. № 4 - С. 45-51.

50. Ильин В. В. Философия и история науки. / В. В. Ильин, — М.: Изд-во МГУ, 2005. — 432 с.

51. Аверинцев С.С. Категории поэтики в смене литературных эпох / С. С. Аверинцев. М.: Просвещение, 1994, - 123 с.

52. Большая энциклопедия нефти и газа. Механистический подход [Электронный ресурс] URL: <http://www.ngpedia.ru/id276475p1.html>

53. Bennett J. Locke, Berkeley, Hume: central themes. / Bennett J. Oxford, 1971. – 43 p.

54. Я. А. Коменский, Педагогическое наследие. / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. М.: Педагогика, 1989 г., 416 с.

55. Филипп Пинель и Французская революция 1789 года, Журн, невропат, и психиат., т. 56, в. 12, с. 977, 1956

56. Гулыга А. Философская энциклопедия: в 5 т. Т.1.: А – Дидро / А. Гулыга - М.: Советская энциклопедия, 1960. – 366 с.

57. Выготский Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский, М.: Просвещение, 2005, - 512 с.

58. Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением. / Л. С. Выготский. – М.: Эксмо, 2004. – 512 с.

59. Кащенко В. П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков: Пособие для студ. сред, и высш. пед. учеб. заведений. / В. П. Кащенко - М.: Издательский центр «Академия», 1999.— 304 с.

60. Агулина, С.В. Становление и развитие воспитательно-благотворительных учреждений в России (сер. XIX- нач. XX в.): Авто-реф. дис. канд. пед. наук. М., 1996. - 20 с.

61. Кащенко В.П. Воспитание-обучение трудных детей: из опыта санатория-школы доктора / В.П. Кащенко. М.: Просвещение, 1913.- 54 с.
62. Кащенко В.П. Дефективные дети школьного возраста и всеобщее обучение. / В.П. Кащенко М.: Просвещение, 1910. -12 с
63. Кумарина Г. Ф. Педагогическая диагностика развития и учения детей в системе коррекционного обучения. / Г. Ф. Кумарина — М.: Просвещение, 1989. – 79 с.
64. Психологос. Гуманистический подход в педагогике [Электронный ресурс] URL:
http://www.psychologos.ru/articles/view/gumanisticheskiy_podhod_v_pedagogike
65. Самойлов Л. П. Герменевтика и образование: от диалога к методологии / Л.П. Самойлов // Известия Волг ГТУ, 2006.- №6.- С.92-96
66. Племенюк М.Г. Проблема понимания в педагогической науке / М. Г. Племенюк // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И.Герцена , 2009.- № 83.- С. 16-28
67. Н. М. Назарова. Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И.Аксенова, Б.А.Архипов, Л.И.Белякова и др.; Под ред. Н.М.Назаровой. — 4-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия» - 400 с.. 2005
68. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. / Г. М. Коджаспирова — М.: Издательский центр «Академия», 2000. 176 с.
69. Академак. Словари и энциклопедии. Педагогические энциклопедии [Электронный ресурс] URL:
<http://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/119139/%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B5>
70. Воронкова В.В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе. / В. В. Воронкова -М.: Школа-Пресс, 1994. -416 с.

71. Бурменская Г.В., От Выготского к Гальперину. / Г. В. Бурменская О. А. Карабанова // Специальное приложение к «Журналу практического психолога». – М., 1996. – С. 71-77
72. Сластенин В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.
73. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. / С. Л. Рубинштейн - СПб.: Питер, 2004.- 712 с.
74. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. / Ю. К. Барабанский, М.: Педагогика – 1989, - 560 с.
75. Зейгарник Б.В., Психология личности: норма и патология; Избранные психологические труды / Б. В. Зейгарник. - М.; Изд-во Московского психолого-социального института, 2003.
76. Зейгарник Б.В., Патопсихология: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. - е изд., / Б. В. Зейгарник - М.: Издательский центр "Академия", 2005. – 123 с.
77. Ганнушкин Б.П. Клиника психопатий, их статика, динамика, систематика. / Б. П. Ганнушкин – М.: Просвещение, 1993. – 321 с.
78. Певзнер М.С. Дети олигофрены. / М. С. Певзнер – М.: Академака, 1985. – 213 с.
79. Пузанов Б. П. Обучение обучающихся с нарушениями интеллектуального развития / Б. П. Пузанов,- М.: Академика. – 2003, - 272 с.
80. Шиф. Ж. И. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / Ж. И. Шиф. - М.: Просвещение, 1965 г. - 343 с.
81. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. / Л. С. Выготский – М.: смысл, Эксмо, 2004. – 512 с.
82. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. — М . : Академия, 2002. – 160 с

83. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. / Г. М. Дульнев - М.: Просвещение, 1969. – 132 с.

84. Лубовский В. И. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 464 с.

85. ФГОС [Электронный ресурс] URL: http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2014/11/08_%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1_%D0%A3%D0%9E_22.-11-2014.pdf

86. Программа АООП [Электронный ресурс] URL: <http://school-001.ru/wp-content/uploads/2017/03/28.-%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B0%D1%8F-%D0%BE%D1%81%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B0%D1%8F-%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7.-%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC%D0%B0-%D0%B4%D0%BB%D1%8F-%D1%83%D0%BC%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D0%BE-%D0%BE%D1%82%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BB%D1%8B%D1%85-%D0%B4%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%B9.pdf>

87. Всеобщая декларация прав человека [Электронный ресурс] URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr

88. Декларация о правах инвалидов [Электронный ресурс] URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/disabled.shtml

89. Декларация о правах умственно отсталых лиц [Электронный ресурс] URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/retarded.shtml

90/ Конвенция о правах инвалидов от 13 декабря 2006 г. [Электронный ресурс] URL: <http://base.garant.ru/2565085/>

91. Конституция [Электронный ресурс] URL: <http://www.constitution.ru/>

92. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2017-2016 года [Электронный ресурс] URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>

93. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ЗАКОН О СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЕ ИНВАЛИДОВ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ [Электронный ресурс] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/

94. СЕМЕЙНЫЙ КОДЕКС РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ [Электронный ресурс] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8982/

95. НАЦИОНАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНИЦИАТИВА "НАША НОВАЯ ШКОЛА" [Электронный ресурс] URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/1450>

96. Доступная среда для инвалидов [Электронный ресурс] URL: http://www.istok-audio.com/barrier_free_medium/?_openstat=ZGlyZWNOLnIhbmRleC5ydTs0MTM4ODA3OzQzMzg4NTIwO3lhbmRleC5ydTpwcmlVtaXVt&yclid=3473543360018125715